تعلُّميّة القواعد العربية

دليل عملي

إعداد

د. أنطوان صيّاح



دار النهضة العربية

تعلّميّة القواعد العربيّة

دليل عملي

تعلّميّة القواعد العربيّة

دليل عملي

إعداد

الدكتور انطوان صيّاح

2011

تعلّميّة القواعد العربيّة

مقدمة

ينتـاب مـن يطَّلـع عـلى عنـوان هـذا الكتـاب عـدد مـن الأسـئلة التـي تتقاطـر إليه مـن كل حـدبٍ وصـوب والتـي يـرى نفسـه مدفوعـاً للإجابـة عنهـا. ومـن هـذه الأسـئلة:

ـ لمـاذا اسـتعمال مفـردة تعلّميّـة في العنـوان؟ مـا الجديـد الـذي يسـتدعي اسـتعمال مفـردة جديـدة في اللغـة العربيـة هـي مصـدر صناعـي؟

ـ لماذا تعلّميّة القواعد العربية؟ وهل نحن بحاجة إلى تعلّميّة خاصة للقواعد العربية؟

وإذا كان القـارىء عـلى نـوع مـن الاطِّـلاع عـلى الأدب التربـوي التعليمـي فهـو لا يـتردَّد في طـرح السـؤال الآتي: لمـاذا ليـس هنـاك مـن كتـب في طرائـق تعليـم القواعـد العربيـة في الأدب التربـوي العـربي؟ ويجـرّ هـذا السـؤال أسـئلة أخـرى مـن مثـل: مـا الـذي تغـيَّر في القواعـد العربيـة ليسـتدعي تعليمهـا كتابـاً مختصـاً؟ وهـل تتغـيَّر القواعـد لتغـيِّر طريقـة تعليمهـا أو ليُكتـب كتـابٌ تعليمـيٌّ في هـذا الميـدان؟

أسـئلة وأسـئلة يطرحهـا كل دارس وهـي لم تلـقَ في نظرنـا جوابـاً شـافياً حتـى الآن. وهـذه الأسـئلة تخفـي وراءهـا مجموعـة مـن المواقـف اللغويـة واللغويـة التربويـة التـي أصبـح مـن الـضروري أن يعـبَّر عنهـا وتناقـش وينظـر إلى المواقـف النظريـة التـي تحملهـا وتدفـع بمـن يعـبِّر عنهـا إلى التمسـك بهـا واعتبارهـا مـن المسـلَّمات.

والاجابـة عـن هـذه الأسـئلة شـأن ملحٌّ وأسـاسي في كتـاب يـدور حـول «تعلُّميّـة القواعـد العربيّـة».

أمَّـا لمـاذا اسـتعمال مفـردة تعلُّميَّـة، فبالاضافـة إلى أننـا اسـتعملناها في كتابـين سـابقين هـما «تعلميّـة اللغـة العربيّـة» تأليـف مشـترك (2006) و«تعلميّـة اللغـة العربيـة» الجـزء الثـاني (2009) وأصبحـت متداولـة في الأدب التربـوي التعليمـي بعـد أن اسـتعرناها مـن التربـوي التونـسي أحمـد شبشـوب الـذي كان لـه الفضـل في صياغـة هـذا المصـدر الصناعـي (انظـر، أحمـد شبشـوب، تعلُّميَّـة المـواد، 1997، تونـس)، فإننـا نُضَمِّنهـا معنـى التعليـم والتعلُّـم بـكل أَبعادهـما لذلـك كان مـن غـير الممكـن الاكتفـاء بمفـردةٌ منهـما واغفـال الأخـرى، فأتـت مفـردة التعلُّميَّـة لتحـلّ هـذا الأشـكال في التعبـير ولتسـدّ النقـص الـذي يعـتري الاكتفـاء بمفـردةٍ دون أخـرى مـن هاتـين المفردتـين المعروفتـين في الأدب التربـوي العـربي القديـم والحديـث.

أمـا السـؤال الثـاني وهـو هـل نحـن بحاجـة إلى تعلُّميّـة خاصـة للقواعـد العربيّـة؟ فمـن يتبـصرَّ في الصعوبـات التـي يعانيهـا المتعلّمـون في تعلُّـم اللغـة العربيَّـة بصـورة عامـة وفي تعلّـم قواعـد اللغـة العربيـة بصـورة خاصـة حـين يحفـظ المتعلِّمـون القواعـد ولا يحسـنون تطبيقهـا وحـين يتعـثَّرون في فهـم المفاهيـم القواعديَّـة وحـين لا يحرِّكـون المفـردات تحريـكاً صحيحـاً وحـين لا يسـتثمرون معطيـات القواعـد اسـتثماراً منتجـاً في القـراءة والكتابـة، وحـين يعتـبرون نشـاط القواعـد نشـاطاً صعبـاً مملاً لا حيـاة فيـه، يَـرَ أنـه لا بـد مـن وضـع مؤلّـفٍ خـاص «بتعلُّميّـة القواعـد العربيـة» علَّـهُ يسـاعد في تذليـل هـذه الصعوبـات وفي فتـح الطريـق أمـام المتعلِّمـين في الاقبـال عـلى تعلُّـم القواعـد تعلُّـماً يخـدم انتاجيّتهـم اللغويـة.

غـير أن مـشروع وضـع كتـاب في تعلّميَّـة القواعـد العربيّـة، عـلى ضرورتـه،

تواجهـه صعوبـات منهجيـة كبـيرة؛ فالقواعـد العربيـة كـما هـو معلـوم لم تتغـيَّر، ومـا مـن جديـد كتـب فيهـا في عصرنـا إذ ينقـل مؤلفـو الكتـب المعطيـات القواعديّـة مـن كتـب القدمـاء. فـما الجديـد إذاً الـذي يسـتأهل التجديـد في طريقـة التعليـم وتخصيـص كتـاب لهـذا الميـدان؟

ينطلـق الجديـد الـذي يسـتدعي التفكـير في طريقـة جديـدة في تعليـم القواعـد العربيَّـة مـن عـددٍ مـن المبـادىء اللغويـة التـي نسـير عـلى هديهـا لكنَّنـا لا نسـير في تطبيقها حتـى النهايـة. فالمبـدأ الأول يعتـبر أن اللغـة كائـن حـي متطـوِّر، فلغتنـا تختلـف عـن لغـة أبائنـا ولغـة أولادنـا تختلـف عـن لغتنـا وإذا لم تتبـع القواعـد اللغـة في حيويتهـا، تقدَّمـت اللغـة وتخلَّفـت القواعـد، فللغـة الحيَّـة قواعـد حيَّـة تتطـوَّر مـع تطـور حيـاة مسـتعمليها.

والمبـدأ الثـاني هـو أن التغـيُّر اللغـوي لم ينتـهِ، إنَّـه عمـلٌ مسـتمر اسـتمرار اللغـة في الحيـاة، يرصـد حيويَّتهـا وتغيُّراتهـا وكل مـا يفعـل فعلـه في جسـد اللغـة. والتقعيـد اللغـوي لا يقتـصر عـلى اللغويِّـين، انمـا هـو عملهـم بالدرجـة الأولى غـير أنـه كذلـك عمـل كل متعلـم للغـة معيَّنـة حـين يحـاول تعلّـم قواعدهـا فيؤلِّـف قواعـده ويبنيهـا مفهومـاً مفهومـاً.

والمبـدأ الثالـث هـو الاقـلاع عـن اقتصـار القواعـد عـلى الـصرف والنحـو والانطـلاق نحـو تطبيـق مبـدأ القواعـد النصِّيّـة التـي تشـتمل كل قاعـدة تسـاهم في فهـم النـص وفي بنائـه؛ وهـذا مـا يفتـح الأفـق أمـام اندمـاج نشـاط القواعـد اندماجـاً كليّـاً في دراسـة النـص وتحليلـه وفي انتـاج النصـوص وابداعهـا.

والمبـدأ الرابـع هـو الانطـلاق مـن مفهـوم الوعـي اللغـوي للمتعلِّـم لأن كل تعليـم للغـة بأنشـطتها كافـة لا يرقـى إلى بـث الوعـي اللغـوي عنـد المتعلـم وتفعيـل احساسـه بالظواهـر اللغويـة يبقـى قـاصراً عـن الوصـول إلى الأهـداف المرجـوَّة مـن

تعليـم اللغـة. فـإذا اعتبرنـا اللغـة كائنـاً حيّاً وكان الانسـان المتعلّـم حيويـاً في التفاعـل معهـا كان لزامـاً أن يـؤدِّي تعلُّـم المتعلِّـم للغـة إلى تنشـيط وعيـه اللغـوي وإلى ارهـاف إحساسـه باللغـة في ظواهرهـا المسـموعة والمكتوبـة.

والمبـدأ الخامـس هـو النظـرة الجديـدة إلى الخطـأ اللغـوي المسـتمدَّة مـن النظـرة التربويـة إلى الخطـأ بصـورة عامـة؛ فالخطـأ لم يعـد خطيئـة أو عمـلاً شـنيعاً ذا عواقـب وخيمـة، لقـد تغـيَّرت النظـرة إلى الخطـأ اللغـوي بحيـث أصبـح يعتـبر مدْخـلاً إلى التعلُّـم إذ إنـه يشـكلُ مناسـبة لوعـي آليـات التعلُّـم وللاسـتفادة منهـا في كل تعلُّـم جديـد.

والمبـدأ السـادس هـو العلاقـة بـين عِلـم المعلِّمـين النظـري وممارسـتهم التربويـة فقـد أكـدَّت الأبحـاث والدراسـات أنـه كلـما تعمَّـق المعلِّـم في معرفـة المـادة العلميـة التـي يعلِّمهـا كلَّـما وعـى كيفيـة الانتقـاء منهـا محـوِّلا إيَّاهـا إلى مـادة تربويـة يستسـيغها المتعلِّمـون؛ كـما أن تفكـير المعلـم بممارسـته التربويـة، وهو مـا يسـمّى «بالممارسـة المفكِّرة»، يدفـع بـه إلى تحسـين تعليمـه وتجويـد الطرائـق التـي يسـتثمرها في تحفيـز المتعلمـين عـلى التعلُّـم وفي تحبيبهـم بـه.

اسـتناداً إلى كل هـذه المبـادىء اللغويـة واللغويـة التربويـة صـار مـن الواجـب العمـل عـلى وضـع مؤلَّفـات جديـدة في تعليـم القواعـد العربيـة، مؤلَّفـات مبنيّـة عـلى جديـد العلـوم اللغويـة والعلـوم التربويـة في الوقـت عينـه.

يتشـكَّل كتابنـا هـذا مـن خمسـة فصـول يـدور الأول منهـا عـلى التعقيـد اللغـوي والثـاني حـول أساسـيَّات لغويّـة ولغويـة تربويـة لمعلّـم اللغـة العربيـة، والثالـث حـول تعلّميّـة القواعـد العربيـة والرابـع حـول تعلّميّـة تنميـة المخـزون المعجمـي للمتعلِّـم وقـد ختمنـاه بفصـل خامـس قدّمنـا فيـه مقترحـات في تبسـيط القواعـد العربيـة وتيسـير تعليمهـا.

وقد أردنا أفراد الفصل الأول للتعقيد اللغوي لأننا نعتبر أن اي نشاط تعليم قواعد لا يصل إلى الأهداف المتوخاة منه إلا إذا سعى إلى تدريب المتعلِّم على نشاط التقعيد اللغوي؛ فالقواعد تبنى وبانيها هو المتعلِّم عينه عن طريق التعقيد اللغوي في مستوى المتعلِّم الذي يقوم على نشاط الملاحظة والاكتشاف والفهم وصياغة القواعد وتطبيقها واستثمارها في الانتاج اللغوي الشفهي والكتابي.

أما الفصل الثاني فقد أتى شاملاً لما قدَّمته العلوم اللغوية والعلوم اللغويّة التربويّة من معطيات ومفاهيم لا بد منها لكل معلِّم لغة. فللتعليم كما للتعلُّم أسس تربويّة ومفاهيم اختبرها الدارسون والعلماء وكتبوا فيها؛ واغفالها شأن يؤدي إلى الاخفاق المحتمَّ في التعليم. ولا يخفى ما للممارسة المفكِّرة للمعلِّمين من دورٍ في وعي هذه المفاهيم وفي حسن استثمارها في تجويد تعليمهم.

ودار الفصل الثالث حول تعلّميّة القواعد العربيّة مبتدئين بتشخيص المآذق التي يعاني منها تعليم قواعد اللغة العربية العائدة منها إلى القواعد عينها وإلى نظرتنا إلى هذه القواعد، ومنتقلين إلى اقتراح القواعد النصَّية كحل لهذه المآذق وشارحين مراحل نشاط القواعد وتعلُّميّته وموقعه من القواعد المنطلقة من المبادىء التي عرضنا لها في بداية هذه المقدمة. وقدَّمنا عدداً من البطاقات التقنية التي تساعد المعلم في تفعيل تعليمه.

ولأننا لا نقصر نظرتنا للقواعد العربية على الصرف والنحو فقط فقد وضعنا فصلاً في تعلُّميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلم، هو الفصل الرابع، عملنا فيه على استثمار معطيات علم المعجم في تعلّميّته وفي ادراج العمل المعجمي في صلب دراسة النص وفي تكامله مع التحليل الصرفي والنحوي والمعنوي والتداولي انطلاقاً من مبدأ وحدانية العمل في النص ولو تشعَّبت ميادين دراسته،

ومـن مبـدأ أن اللغـة تتكـوَّن مـن معجـم أخضـع لقواعـد النحـو وليـس مـن نحـو يتمظهـر مـن خـلال المعجـم، معيديـن بذلـك الاعتبـار إلى العمـل المعجمـي ودوره في بنـاء النـص ومزِّيلـين هـذا الفصـل بعـددٍ مـن التماريـن المعجميّـة المحبِّبـة للعمـل المعجمـي الـذي يقـوم بـه المتعلِّـم في دراسـة النـص.

وختمنـا كتابنـا هـذا بفصـل خامـس أخـير ضمَّنَّـاه مجموعـةً مـن المقترحـات في تبسـيط قواعـد اللغـة العربيـة وتيسـير تعليمهـا وهـي مقترحـات بنيناهـا عـلى المبـادىء اللغويـة المتعـارف عليهـا والمعمـول بهـا في سـائر لغـات العـالم، وطابعهـا تربـوي، وهـي تتوجـه إلى المعلِّمـين فـلا تلغـي شـيئاً مـن قواعـد اللغـة إنما تقـترح عـدم تعليمهـا للمتعلِّمين لأنهـا تعقِّـد معطيـات اللغـة العربيّـة ولا تفيـد في التعبـير.

والهـم كلُّ الهـمّ مـن وراء كل ذلـك تفعيـل تعلُّـم القواعـد العربيّـة وتنشـيط العمـل فيهـا وجعلـه عمـلاً محبَّبـاً محفِّـزاً يفيـد منـه المتعلَّـم في اكتسـاب كفايـات اللغـة وتفيـد منـه اللغـة تجـدُّداً وابداعـاً نحـن بأمـس الحاجـة إليـه.

علَّ هـذا الكتـاب يسـاهم في وعـي مشـكلات تعليـم القواعـد وفي المسـاهمة في حـلِّ مشـكلات تعليـم اللغـة العربيـة فيُقبـل المعلِّمـون عـلى تعليمهـا والمتعلِّمـون عـلى تعلُّمهـا لغـة حيـاة وابـداع.

الفصل الأوَّل

التقعيد اللغوي

الفصل الأول:

التقعيد اللغوي

ـ لماذا الحديث عن التقعيد اللغوي في بداية مؤلَّف حول تعلُّميّة القواعد العربيّة؟

ـ أليس التقعيد عملاً محصوراً باللغوِّيين الدارسين؟

ـ هل يتمكن المتعلِّمون الصغار من الوصول إلى مرحلة التعقيد اللغوي؟

ـ ما هي الشروط الواجب توفُّرها في كل عمل تقعيدي؟

ـ كيـف نحـوِّل نشـاط القواعـد مـن عمـل فهـم واسـتيعاب وحفـظ إلى عمـل ملاحظـة واكتشـاف وتكويـن قواعـد وخلـق حـسّ لغـوي للمتعلِّـم؟

هـذه الأسـئلة وأسـئلة أخـرى مماثلـة تتبـادر إلى ذهـن القـارىء قبـل البـدء بدراسـة هـذا الفصـل ذلـك أن التكـرار الـذي نجـده في كتـب القواعـد المختصـة منهـا والتعليميَّـة، إنما يدعونـا إلى التسـاؤل حـول مـا إذا كانـت القواعـد اللغويّـة بوجـه العمـوم وقواعـد لغـة معيّنـة بوجـه الخصـوص هـي قواعـد معطـاة نهائيـة أم إنهـا قواعـد تسـتند إلى معطيـات متغـيِّرة يؤكدهـا الاسـتعمال اللغـوي.

إنهـا أسـئلة جديـرة أن نطرحهـا عـلى أنفسـنا عندمـا يكـون همُّنـا جعـل المتعلِّمـين يقبلـون عـلى نشـاط القواعـد ويتحفَّـزون لـه.

يمكنـك عزيـزي القـارىء بعـد الانتهـاء مـن دراسـة هـذا الفصـل أن تصبـح قـادراً

عــلى:

ـ إدراك ما يعنيه مفهوم التقعيد اللغوي للمتعلِّمين.

ـ إدراك ما ترتكز عليه القواعد كعلم منطقي من مبادىء.

ـ إدراك شروط التعريف اللغوي.

ـ إدراك شروط الانتقـال بنشـاط القواعـد مـن نشـاط فهـم واسـتيعاب وحفـظ إلى نشـاط ملاحظـة واسـتيعاب واكتشـاف وتكويـن قواعـد وخلـق حـسٍّ لغـويٍّ للمتعلِّـم.

التقعيد اللغوي

مقدِّمة

تتبادر إلى الذهن في بداية مؤلَّفٍ بعنوان «تعلُّميّة القواعد اللغوية» في فصله الأول، الذي يدور حول «التقعيد اللغوي»، مجموعة من الأسئلة التي لا بد من طرحها عند دراسة موضوع القواعد اللغويّة في وضعها وفي تعليمها للجمهور العريض بصورة عامة وللمتعلِّمين الصغار بصورة خاصة. من هذه الأسئلة ما يدور حول القواعد عينها كصياغات منتهية، وحول التقعيد اللغوي كعمل يقوم به المختصُّون والمتعلمون على حدٍّ سواء، ومنها ما يدور حول تعليم القواعد والطرق التي من الأنسب اتباعها للوصول إلى تعلُّم القواعد واستثمارها في خدمة نشاطات اللغة كافة، ومنها ما يدور حول الكم المطلوب من هذه القواعد وحول امكانيات تطوير هذه القواعد تبعاً للاستعمال اللغوي الحي. فإذا كانت اللغة حيَّة فقواعدها لن تكون جامدة لأنها حيَّة بحياة اللغة عينها؛ ومن الطبيعي إذا كانت القواعد حيّة إن تتطوَّر تبعاً للاستعمال اللغوي الفردي الذي يؤكِّد بعضها ويلغى بعضها الآخر انطلاقاً من اقبال مستعملي اللغة على استعمال هذه الأشكال اللغوية في قواعد معيَّنة.

إن دارس قواعد اللغة العربية ومعلِّمها يطرحان على نفسيهما سؤالاً بديهيّاً، ولو كان يعتبر في غير محله، إلا وهو الآتي: هل جمدت القواعد العربية وانتهى التقعيد اللغوي في اللغة العربيّة؟ ومن الطبيعي أن يردف بسؤال آخر

وهـو: هـل يمـلي علينـا اسـتعمال اللغـة العربيـة الحـالي تغيـيراً في قواعدهـا لناحيـة صياغتهـا وشـموليَّتها وتبويبهـا؟ وتكـرُّ سـبحة الأسـئلة وتقودنـا إلى الآتيـة: هـل علينـا تكـرار قواعـد القدمـاء دون النظـر إلى مـا هـو مسـتعمل منهـا في لغتنـا العربيـة المعـاصرة وإلى مـا تنتجـه عقـول الدارسـين اللغويـين مـن مفاهيـم وأراء وتشـكيلات لغويـة حديثـة؟

وإذا انتقلنـا إلى الشـقِّ التربـوي التعليمـي مـن الموضـوع فالاسـئلة تفـرض علينـا معالجـة موضـوع تعليـم القواعـد اللغويـة مـن بـاب الاسـتمرار في تعليـم القواعـد كـما علَّمهـا مـن سـبقنا دون أن نُغـيِّر في طرائـق تعليمنـا ودون أن ننظـر إلى مضمـون هـذه القواعـد وانعكاسـه عـلى طريقـة تعليمنـا؟ وتعليـم القواعـد كنشـاط تعلمـي يقودنـا إلى طـرح أسـئلة حـول نشـاط التقعيـد الـذي يجـب أن يتـم في درس القواعـد ونظرتنـا إلى طبيعـة هـذا النشـاط. وتعـبِّرُ هـذه الاسـتفهامات عـن نفسـها عـلى الوجـه الآتي: هـل نشـاط تعليـم القواعـد هـو بدايـة نشـاط تقعيـدي للمتعلـمّ؟ كيـف نجعـل نشـاط القواعـد نشـاطاً تقعيديـاً محبّبـاً ومفيـداً للمتعلـم في سـائر نشـاطات اللغـة العربيـة؟

هـذه الأسـئلة وغيرهـا سـوف نحـاول الاجابـة عنهـا في هـذا الفصـل التمهيـدي لمؤلَّفنـا «تعلّميَّـة القواعـد اللغويـة».

ورب سـائل يتسـاءل لمـاذا نقـول تعلّميّـة القواعـد العربيّـة بَـدَلَ أن نقـول قواعـد الـصرف والنحـو؛ فمعظـم القواعـد التـي تُعالـج تعلّميتّهـا هـي قواعـد صرفيـة ونحويـة. هـذا صحيـح غـير أننـا لا نعلِّـم الـصرف للـصرف والنحـو للنحـو إنمـا نعلـمِّ الـصرف والنحـو وقواعـد الأداء العـربي وعلـم المعنـى وعلـم المعجـم وعلـم التداوليـة في اطـار النـص ومـن أجـل الوصـول إلى فهـم النـص وإلى كتابـة نصـوص أخـرى أو إلى تعلُّـم الكتابـة، وهـذا مـا سـوف نعالجـه في فصـل لاحـق في مـا سـمّيناه «القواعـد النصيَّـة» التـي تشـتمل عـلى القواعـد الصرفيـة والنحويـة وتتخطّاهـا إلى سـائر القواعـد

اللغويـة؛ لهـذا السـبب فضلّنـا اسـتعمال تعبـير «تعلميّـة القواعـد العربيـة» بمفهومهـا الشـامل الـذي يطـال النـص بمكوّناتـه كافـة غـير مقتـصر عـلى الـصرف والنحـو.

1 ـ التقعيد اللغوي: مدلولُهُ، شموليَّتُهُ ومداه

مـاذا يعنـي التقعيـد اللغـوي؟ مـا هـو مدلولـه؟ مـا هـو الشـمول الـذي عـلى قواعـد اللغــة أن تتَّســم بــه؟ مــا المــدى الــذي تدَّعــي قواعــد اللغــة تغطيتــه؟

هذه أسئلة سنحاول الاجابة عنها في هذا الفصل الأول من مؤلَّفنا.

يعنـي التقعيـد اللغـوي عنـد اللغويـين كـما هـو معـروف ومتعـارف عليـه «عملية صياغـة القواعـد اللغويـة العائـدة للغـة معيَّنـة» وهـو نشـاط فكـري نظـري يـؤدّي إلى بنـاء القواعـد اللغويـة الخاصـة بنظـام لغـوي معـيَّن؛ علـماً أن هنـاك العديـد مـن المقـولات والقواعـد اللغويـة العامـة والمشـتركة بـين سـائر لغـات العـالم مـن مثـل مفهـوم الاسـناد والتمييـز بـين فئـات الـكلام، والتمييـز بـين الجمـل الفعليّـة والجمـل الاسـميّة وغيرهـا مـن المفاهيـم التـي نجدهـا إذا مـا تبحّرنـا في قواعـد عـدد مـن اللغـات القريبـة مـن بعضهـا البعـض أو التـي تنتمـي إلى عائلـة لغويـة واحـدة كاللغـات السـامية مثـلاً أو اللغـات التـي لا تنتمـي إلى عائلـة لغويـة واحـدة كاللغـة العربيـة واللغـة الانكليزيـة أو اللغـة الصينيـة مثـلاً.

غـير أن التوسُّـع في فهـم التقعيـد اللغـوي وفي اعتبـاره يتخطّـى عمـل اللغويـين المتخصِّصـين ليشـمل عمـل كل متعلّـم يتعلّـم لغـة معيَّنـة ويكـوِّن قواعـده لهـذه اللغـة يمـلي علينـا أن نعتـبر أن كل عمـل يقـوم بـه أي متعلِّـم لقواعـد لغـة معيَّنـة بهـدف اكتشـاف هـذه القواعـد ودراسـتها وتطبيقهـا مـن خـلال النصـوص المكتملـة إنمـا يدخـل في بـاب التقعيـد اللغـوي. وعنـد ذاك تتطـوّر النظـرة إلى التقعيـد اللغـوي ليعنـي:

1 ـ اكتشاف المتعلِّم القواعد اللغوية في أسس تكوُّنها انطلاقاً من ملاحظة النصوص.

2 ـ تكوين الوعي اللغوي للمتعلّم بالاستناد إلى ما يعرفه وما يضعه من فرضيّات لغوية صرفية ونحوية ومعجميّة ومعنوية وتداوليّة لما يدرسه ويقرأه ويحلّله مقارنة مع التعريفات والتحليلات والوظائف التي يقدمها علماء اللغة وتنقلها كتب القواعد المدرسية.

فنشاط تعليم القواعد وتعلُّمها غدا تعقيداً لغوياً بكل ما في العبارة من معنى على مستوى المتعلِّم، ولن يفلح المتعلِّم نفسه في اكتساب القواعد اللغوية وفي استثمارها إلا إذا عمل على تقعيدها فأصبحت جزءاً من بنيته الفكرية وانتفى وجودها كعمل مرفوض لأنه مفروض.

والتقعيد اللغوي شامل لكل ما يمكن أن يساهم في فهم النص وتأليفه لذلك فهو يطال كل ما له علاقة بقراءة النص بهدف الوصول إلى فهمه وكل ما له علاقة بكتابة النص بهدف الوصول إلى كتابته، وغنيٌّ عن القول إن القواعد الضرورية لفهم النص ولكتابته لا تقتصر على قواعد الصرف والنحو إنما تتعداها إلى مختلف علوم اللغة.

والتقعيد اللغوي يؤدي إلى نشأة القواعد اللغويَّة؛ والقواعد كما هو معلوم علم منطقي يرتكز على تحديد الأسس التي تبنى عليها القواعد اللغويّة، والتعريفات والوظائف اللغوية واقسام الكلام. فمن الأسس الصرفيّة للقواعد العربية مفهوما الجذر اللغوي والاشتقاق ولا ولوج للصرف العربي إلا منهما.ومن ألأسس النحوية مفهوم الاسناد الذي عليه يتأسَّس النحو كعلم تركيب الجملة؛ والتعريفات متعدِّدة، كما الوظائف؛ واقسام الكلام محدَّدة في القواعد العربيّة وليست هي عينها في لغاتٍ أخرى.

المبادىء الأساسية للقواعد:

أما المبادىء التي تقوم عليها القواعد عموماً ومن ضمنها القواعد العربيّة

فهـي التعميـم، الشـموليّة والتراتبيّـة.

فالتعميـم يعنـي أن اي تعريـف قواعـدي منطلـق مـن نظريـة لغوية معيَّنـة يبقى عينـه أينـما وجـد في الجملـة فللحـال تعريـف ينطبـق عليـه أينـما وجـد في أي موقـع مـن مواقـع الجملـة المعروفـة في القواعـد العربيـة. وهـذا التعميـم لا يقبـل النقـض ولا الاسـتثناء وإلاّ لمـا بقـي يتسـم بالـشروط العلميّـة الواجبـة لاعتبـاره تعميـماً.

أمـا الشـموليَّة فتفـرض أنـه لا يجـوز تحـت أي اعتبـار، ألا يكـون هنـاك لوحـدة لغويـة فئـة صرفيّـة تنتظـم فيهـا ووظيفـة نحويـة تحتلهـا في سـياق الجملـة. فـأي تصنيـف لغـوي يكـون شـاملاً أو لا يكـون وبذلـك فـلا يمكنـه أن يسـتثنى أي مفـردة أو وحـدة لغويّـة مـن تصنيفـه.

والتراتبيّـة النحويـة في الجملـة تعنـي أن لـكل مفـردة أو وحـدة لغويـة مرتبـة تحتلُّهـا في الجملـة ولا يمكـن لأي وحـدة لغويـة أخـرى أن تحتـل المرتبـة عينهـا في الجملـة ذاتهـا إلا إذا كانـت معطوفـة عليهـا.

والتقعيـد اللغـوي يـؤدي إلى الوصـول إلى تحديـد الوظائـف اللغويـة في الجملـة انطلاقـاً مـن المفهـوم الأسـاسي الـذي تبنـى عليـه الجملـة في النحـو العـربي وهـو مفهـوم الاسـناد الـذي يـوزِّع وظائـف الـكلام بـين مسـند ومسـند إليـه ومتمـمَّات أو فضـلات؛ وهـو تقسـيم شـامل لا يفلـت منـه أي وحـدة مـن وحـدات اللغـة؛ ومـا كل الوظائـف التـي نعرفهـا ونعلِّمهـا في بـاب القواعـد مـن فعـل وفاعـل ومـن مبتـدأ وخـبر ومفاعيـل ومـن حـال وتمييـز وجـار ومجـرور وغيرهـا إلا وظائـف تعـود في أساسـها إلى عنـاصر مفهـوم الاسـناد.

ولا تنتظـم قواعـد لغـة معيَّنـة إلا إذا قامـت بتعريـف المفاهيـم اللغويـة تعريفـاً كافيـاً وافيـاً، ولا يكـون التحديـد كافيـاً وافيـاً إلا إذا اتسـم بالصفـات الآتيـة:

1 ـ الترابط

2 ـ الاقتصاد اللغوي

3 ـ الترتيب المنطقي

فالترابط ينفي التفكك في تحديد المفاهيم مما يؤدّي إلى تناقضها مع بعضها البعض، ويجعل بينها صلات وثيقة من الاعتماد المتبادل في اطار النظرية اللغوية التي بنيت عليها القواعد.

أما الاقتصاد اللغوي فشرط واجب لكل تحديد إذ أن كل تحديد يفترض الاقتصار على أقل عدد من المفردات مع قدرتها على التعبير على أكبر قدر من المعنى في دقة متناهيّة.

والترتيب المنطقي يعني احترام أصول المنطق في التحديدات بحيث تكون شاملة وافية غير متناقضة ولا متراكبة.

هذه السمات هي التي تجعل القواعد ثابتة لا تتغيَّر ولا تتبدَّل إلا عند تغيُّر المعطيات التي بنيت عليها، وهي ما يجعل التقعيد اللغوي عملاً لا يخلو من الصعوبة ويتطلّب الكثير من المراس المنطلق من الملاحظة الدقيقة.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو الآتي:

إذا كنَّا نعتبر أن التقعيد هو الهدف من تعليم القواعد اللغوية فكيف العمل للانتقال بنشاط القواعد من نشاط فهم واستيعاب وحفظ وتطبيق إلى نشاط ملاحظة واستيعاب واكتشاف وتكوين قواعد وخلق حَسٍّ لغوي؟

ممَّا لا شك فيه أن السير بنشاط القواعد اللغوية ليشكل عملاً اكتشافياً محببّاً للمتعلّم، محفّزاً للعمل على اكتساب الكفايات اللغوية ليكوّن المتعلّم قواعده وينمي حسه اللغوي يتطلَّبُ:

1 ـ تغيير النظرة إلى القواعد كعلم مجرَّد؛ إنه علم تجريبي بمعنى أن معطيات القواعد كلها قابلة للتأكّد من صحَّتها من خلال مراقبة النصوص واستنتاج القواعد منها.

2 ـ تغيير النظرة إلى القواعد كنشاط قائم في ذاته ولذاته، إنه النشاط اللغوي الأول

الـذي ينطلـق ليـس مـن القواعـد لذاتهـا إنمـا مـن النصـوص واكتشـاف القواعـد التـي تخـدم بناءهـا، واسـتثمار هـذه القواعـد لا لذاتهـا إنمـا في خدمـة بنـاء نصـوص جديـدة.

3 ـ تغيـير نظـرة المعلّـم إلى نشـاط القواعـد، فهـو النشـاط الأمثـل لتنميـة قـدرة المتعلّـم عـلى الاكتشـاف في ميـدان اللغـة، فالقواعـد ليسـت أمـوراً معطـاة ثابتـة إلا بعـد اكتشـافها فترسـخ وتثبـت في ذهـن المتعلـم لقناعتـه بمـا اكتشـفه لا بمـا هـو مفـروض عليـه.

4 ـ تغيـير النظـرة إلى دور المتعلِّـم فهـو لم يعـد المتلقِّـي للقواعـد، فقـد تبـدَّل دوره إلى مكتشـفٍ للقاعـدة، مسـتنتج لهـا مـن بـين المعطيـات اللغويـة التـي يعمـل عليهـا عمـل المراقـب الملاحـظ، وإلى دور صائـغ للقاعـدة مـما يمكّنـه مـن التـدرب عـلى أصـول المنطـق في التفكـير والتعبـير عـلى حـدٍّ سـواء.

5 ـ تغيـير النظـرة إلى دور المعلِّـم في تعليـم القواعـد، فهـو لم يعـد ذلـك المالـك للمعرفـة التـي لا يمكـن أن تتحصَّـل للمتعلـم إلا مـن خـلال شرحـه، إنَّـه أَصبح ذلـك الميـسِّر لعمليّـة تعلّـم المتعلّـم في نشـاط القواعـد، فليـس هـو مـن يكتشـف القواعـد إنمـا هـو المحفِّـز للمتعلـم لـكي يكتشـف القواعـد بنفسـه ويختبرهـا فيؤكّدهـا ويصوغهـا، ويقتـصر دوره بالتـالي عـلى التيسـير والمسـاعدة والتحفيـز.

6 ـ التأكيـد عـل أنَّ العمـل التقعيـدي، اكتشـافاً كان أم تطبيقـاً، هـو عمـل مرافـق لـكل عمـلٍ لغـوي، فـلا تكـون قـراءة دون تطبيـق للقواعـد اللغويـة ولا تكـون كتابـة دون اعتبـار للقواعـد الصرفيـة والنحويَّـة عـلى أنواعهـا، وبذلـك فالعمـل اللغـوي عمـلٌ متكامـل لا انفصـال بـين نشـاطاته، وهـو عمـل مـوازٍ للقـراءة والكتابـة.

خاتمة:

هـذه بعـض ملامـح مـا يجـب أن يكـون عليـه نشـاط القواعـد في تعليـم اللغـة العربيـة، فهـو نشـاط ملاحظـة واكتشـاف وتقعيـد يسـتحثُّ المتعلّـم عـلى التعاطـي مـع معطيـات اللغـة المسـموعة والمكتوبـة تعاطـي العـالم المكتشـف لميـدان اللغـة الـذي يسـبح

فيـه. ومـا تحديدنـا لمـا يجـب أن يتحـلّى بـه نشـاط القواعـد في اللغـة العربيـة إلا للتأكيـد علـى وحدانيـة العمـل اللغـوي الـذي يتجـلَّى في أي نشـاط مـن أنشـطة اللغـة العربيـة سـواء كان هـذا النشـاط نشـاط قواعـد أم نشـاط تعبـير أم نشـاط قـراءة أم أي نشـاط آخـر يمكـن أن نقـوم بـه في تعليـم اللغـة العربيَّـة.

ـ للاستزادة والتوسع:

انظر:

1 ـ الزيـن عبـد الفتَّـاح، (2008)، المفتـاح في تعليـم قواعـد اللغـة العربيـة وتعلُّمهـا، ديـر الزهـراني، لبنـان.

2 ـ طرزي فؤاد، (1973)، في سبيل تيسير العربية وتحديثها، أمانٍ لو تتحقَّق، بيروت.

3 ـ فريحة أنيس، (1980)، في اللغة العربية وبعض مشكلاتها، بيروت، دار النهار للنشر.

4 ـ Cuq J.P., (1996), Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Paris, Didier.

5 ـ Gardes _ Tamine J., (2005), De la phrase au texte, Enseigner la grammaire du collège au lycée, Paris, Delagrave pédagogie et formation.

6 ـ Manesse D., (2009), pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant, dans le Français Aujourd'hui,162, pp 103 – 112.

7 ـ Paveau M.A., (2009), La langue sans classe de grammaire

scolaire, dans, le Français Aujourd'hui, 162, 29 – 40.

8 ـ Renvoise C., (2009), Donner sens à l'activité grammaticale, dans, le Francais Aujourd'hui, 156, 27 – 37.

9 ـ Woods D., (1996), Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision – making, and classroom practice. New York, NY: Cambridge University Press.

ملخَّص الفصل الأول:

1 ـ يعنــي التقعيــد اللغــوي للغويِّــين «عمليــة صياغــة القواعــد اللغويَّــة العائــدة للغــة معيَّنــة».

2 ـ يعني التقعيد اللغوي للمتعلِّمين:

ـ اكتشاف المتعلِّم القواعد اللغوية.

ـ تكويـن الوعـي اللغـوي للمتعلِّـم بالاسـتناد إلى مـا يَضَعـه مـن فرضيَّـات لغويـة، ومــا يــؤدي إلى اكتســابه القواعــد اللغوَّيــة.

3 ـ القواعـد علـم منطقـي يرتكـز عـلى تحديـد الأسـس التـي تبنـى عليهـا قواعـد لغـة معيَّنــة والتعريفـات والوظائــف اللغويــة واقســام الــكلام.

4 ـ المبادىء التي تبنى عليها القواعد هي:

التعميم، الشموليّة والتراتبيّة.

5 ـ القواعد تقدِّم تعريفاً للمفاهيم اللغويَّة.

6 ـ من شروط التعريف اللغوي: ـ الترابط، الاقتصاد اللغوي والترتيب المنطقي.

شروط الانتقـال بنشـاط القواعـد إلى نشـاط ملاحظـة واسـتيعاب واكتشـاف وتكويـن قواعـد وخلـق حَـسٍّ لغـوي:

أ ـ اعتبار القواعد علماً تجريبياً لا علماً مجرَّداً.

ب ـ اعتبار نشاط القواعد نشاطاً يخدم اللغة وليس نشاطاً قائماً في ذاته ولذاته.

ج ـ اعتبــار نشــاط القواعــد النشــاط الأمثــل لتنميــة قــدرة المتعلــم عــلى الاكتشــاف في ميــدان اللغــة.

د ـ تغيير دور المتعلِّم من متلقٍّ إلى مكتشف للقواعد.

هـ ـ تغيير دور المعلِّم من مالك للمعرفة إلى ميسِّرٍ لعمليّة تعلُّم المتعلِّم في نشاط القواعد.

و ـ العمل التقعيدي عملٌ مرافق لكل عمل لغوي، والعمل اللغوي عمل متكامل.

الفصل الثاني

الأساسيَّات اللغوية واللغوية التربوية

لمعلِّم

القواعد العربيَّة

الفصل الثاني

الأساسيَّات اللغوية واللغوية التربوية

لمعلِّم

القواعد العربيَّة

ـ هل يكفي لمعلِّم اللغة العربيّة أن يتقن القواعد التي سوف يدرِّسها فقط؟

ـ أليس من الواجب أن يكون متقَّناً لكل القواعد العربية؟

ـ أليس من الواجب أن يكون على معرفة بالأسس التي بنيت عليها القواعد العربيّة؟

ـ أليس من الواجب أن يكون على معرفة بالمفاهيم اللغوية التربوية العائدة لتعلُّم اللغات؟

ـ أليس من الواجب أن يكون لمعلِّم القواعد العربيَّة تفكيرٌ نظريٌّ يتخطَّى ما يعلِّمُهُ في كتابه ليرقى إلى ملاحظة الظواهر اللغوية في استعمالها الحي؟

هذه أسئلة يطرحها على نفسه كل من يرى هذا العنوان للفصل الثاني من مؤلف يدور حول «تعلُّميّة القواعد العربية». والواقع هو أن تعليم القواعد لا يصل إلى الأهداف المرجوة منه إلا إذا ترافق مع تفكير يقوم به المعلِّم على صعيدين: الأول منهما هو التفكير النظري في المفاهيم اللغوية التي يعلِّمها، والثاني هو التفكير

في طريقـة المتعلِّـم في تعلـمُّ القواعـد اللغويـة. وكلٌّ منهـما يسـتند إلى مبـادىء ومفاهيـم لغويّـة ولغويّـة تربويَّـة تسـيِّرُ العمـل في كل منهـما. هـذا مـا دعانـا إلى تخصيـص هـذا الفصـل لدراسـة «الأساسـيَّات اللغويَّـة واللغويـة التربويـة لمعلـم القواعـد العربيّـة»، وذلـك للمسـاهمة في بنـاء الشـخصية العلميَّـة لمعلـم القواعـد العربيـة، ولمسـاعدته عـلى وعـي الابعـاد التـي يطالهـا تعليمـه وعـلى تنميتهـا عنـد المتعلِّـم، ولادراك مـدى تأثـير علمـه ومعرفتـه للقواعـد في طريقـة تعليمـه.

يمكنك عزيزي القارىء بعد دراسة هذا الفصل أن تصبح قادراً على:

1 ـ إدراك دور الأساسيّات اللغوية واللغوية التربويّة لمعلم اللغة العربيّة.

2 ـ وعي مضمون المفاهيم اللغوية واللغوية التربوية الآتية:

ـ وظائف اللغة.

ـ نظام المشافهة والكتابة.

ـ المعجم اللغوي للمتعلِّم.

ـ المستويات اللغوية.

ـ القواعد اللغوية الضمنية والقواعد اللغوية العلميّة.

ـ القواعد النصيّة.

ـ الوحدة اللغويّة في النص وتنوُّع ميادين دراسة اللغة.

ـ البنية العمقيّة والبنية السطحيَّة.

ـ الاستعمال اللغوي بين الخطأ والشيوع.

ـ الاستراتيجيات اللغويَّة.

ـ النِظرة إلى التطوُّر اللغوي.

ـ الاسناد.

ـ الاشتقاق في اللغة العربيَّة.

ـ وسائل التعبير عن الوظيفة النحويّة.

ـ الفعل والتعبير عن الزمن في اللغة العربية.

ـ الصيغ الصرفيّة والمفردات اللغوية.

ـ العلاقة بين المعرفة اللغوية والممارسة التعليمية.

ـ الوعي اللغوي.

ـ الخطأ اللغوي من وجهة نظر تربوية.

مقدمة

تتبـادر إلى الذهـن في مطلـع معالجـة الفصـل الثـاني الـذي يـدور حـول المفاهيـم اللغويـة واللغويـة التربويـة الأساسـية التـي عـلى معلِّـم اللغـة العربيـة وعيهـا والانطـلاق منهـا في تعاملـه مـع اللغـة العربيَّـة فهـماً واسـتيعاباً وتعلُّـماً وتعليـماً وابداعـاً، مجموعـة مـن الأسـئلة البديهيَّـة التـي لا بـد مـن محاولـة تقديـم إجابـة عنهـا قبـل الولـوج إلى دراسـة هـذه الأساسـيَّات. مـن هـذه الأسـئلة:

1 ـ هل تختلف الأساسيّات اللغوية عن قواعد اللغة؟

2 ـ هـل مـن ضرورة لمعرفـة الأساسـيَّات اللغويـة واللغويـة التربويـة لمـن يعلِّـم لغـة مـن اللغـات؟

3 ـ هل يمكن تصوَّر تعلُّم لغة من اللغات منفصلاً عن تعليم قواعدها؟

أو هل يمكن فصل تعليم القواعد عن تعليم سائر الأنشطة اللغوية؟

4 ـ هـل الأساسـيَّات اللغويـة لمعلِّـم اللغـة العربيّـة وقـف عليـه أم إنـه يتشـارك فيهـا كلهـا أو في بعضهـا مـع كل مـمارس لهـذه اللغـة في اسـتعمالاتها المتعـددة؟

5 ـ هـل مـن دور للأساسـيَّات اللغويـة واللغويـة التربويـة في مسـاعدة المعلِّـم عـلى وعـي مقوِّمـات معرفتـه اللغويـة وعـلى تمكـين قدرتـه عـلى تعليـم اللغـة بأنشـطتها كافـة بطريقـة أكـثر تحفيـزاً للمتعلِّمـين؟

6 ـ هـل الأساسـيات اللغويـة واللغويـة التربويـة لازمـة للمتعلِّـم بقـدر لزومهـا للمعلِّـم ولـكل مـن يمـارس لغـة معيَّنـة في وجهيهـا الشـفهي والمكتـوب؟

7 ـ هـل يمكـن تصـوَّر نجـاح تعليـم القواعـد دون الاهتـمام للأساسـيّات اللغويـة واللغويـة التربويـة التـي هـي في أسـاس الإدراك اللغـوي للمتعلِّـم السـابق لـكل تعلّـم وانتـاج ابـداع لغـوي؟

الأساسيَّات اللغوية واللغوية التربويَّة لمعلِّم القواعد العربيّة

ماهيَّتها:

تشـكل الأساسـيّات اللغويـة واللغويـة التربويـة مجموعـة مـن المفاهيـم المؤسِّـسة لـلإدراك اللغـوي لـكل انسـان؛ فهـي التـي تسـمح لـكل متحـدث بلغـة معيَّنـة أن يتقـدَّم في تعلُّمـه لهـذه اللغـة عـن طريـق الممارسـة اليوميـة لهـا فهـماً وانتاجـاً وابداعـاً.

إنهـا الأسـاس الحامـل لـكل تقـدَّم في المعرفـة اللغويـة ولـكل نمـوٍّ في القـدرة التعبيريـة للانسـان. ويشـكل كل تعبـير لغـوي مناسـبة لتجديـد المخـزون اللغـوي للمتحـدث والسـامع عـلى حـد سـواء كـما للكاتـب والقـارىء، ولتأكيـد حيـاة المفـردات والعبـارات في الذهــن اللغــوي الجماعــي ولاســتمرارها في التعبــير عــن حاجــات المتحدِّثــين الراهنــة.

ولـن يكـون هـذا الإدراك اللغـوي منتجـاً إلا إذا انطلـق مـن الأساسـيات اللغويـة واللغويـة التربويَّـة التـي تشـكل النسـغ الـذي يـسري في عروقـه واللحمـة والسـدى الـذي يجمـع مختلـف مكوناتـه. فـما هـي هـذه الأساسـيات اللغويـة واللغويـة التربويَّـة ومـا هـي ضرورتهـا لمعلـم اللغـة العربيـة؟

نرصـد مـن خـلال دراسـتنا للسـلوك اللغـوي للانسـان بعامـة ولمتحـدِّث اللغـة العربيــة بخاصــة الأساســيَّات اللغويّــة واللغويــة التربويَّــة الآتيــة:

الأساسيَّات اللغوية:

1 ـ وظائف اللغة.

2 ـ نظاما المشافهة والكتابة.

3 ـ المعجم اللغوي للمتعلّم.

4 ـ المستويات اللغوية.

5 ـ القواعد اللغوية الضمنية والقواعد اللغوية العلميَّة.

6 ـ القواعد النصيّة.

7 ـ الوحدة اللغوية في النص وتنوُّع ميادين دراسة اللغة.

8 ـ البنية العمقيَّة والبنية السطحيّة.

9 ـ الاستعمال اللغوي بين الخطأ والشيوع.

10 ـ الاستراتيجيات اللغوية.

11 ـ النظرة إلى التطور اللغوي.

12 ـ الاشتقاق في اللغة العربية.

13 ـ الاسناد في النحو.

14 ـ الفعل والتعبير عن الزمن في اللغة العربية.

15 ـ وسائل التعبير عن الوظيفة النحوية.

16 ـ الصيغ الصرفية والمفردات اللغوية.

الأساسيات اللغوية التربويّة:

1 ـ العلاقة بين المعرفة اللغوية والممارسة التعليمية.

2 ـ الوعي اللغوي للمتعلِّم.

3 ـ الخطأ اللغوي من وجهة نظر تربوية.

الأساسيات اللغويَّة:

1 ـ وظائف اللغة

للغـة، كـما هـو معلـوم، مجموعـة مـن الوظائـف التـي تشـكل قوامهـا، إذ لا معنـى لأي لغـة إذا لم تكـن في خدمـة واضعيهـا ومتحدِّثيهـا. والوظيفـة الأولى للغـة هـي الوظيفـة التواصليـة التـي تربـط مـا بـين متحـدِّث وسـامع وكاتـب وقـارىء؛ أمَّا الوظيفـة اللغويـة الثانيـة فهـي الوظيفـة المعرفيـة التـي تقـوم عـلى نقـل المعرفـة وتدوينهـا معتـبرة أن هنـاك قارئـاً افتراضيـاً سـوف يقـرأ هـذه المـادة المعرفيَّة ولـو بعـد حـين، وبذلـك تقـوم اللغـة بوظيفـة خـزن المعرفـة وحفظهـا للأجيـال. وتقـوم الوظيفـة اللغويـة الثالثـة وهـي الوظيفـة الرمزيـة عـلى تجسـيد الوظيفـة الرمزيـة للانسـان في الحيـاة التـي يمارسـها مـن خـلال سـلوكه اليومـي ومـن خـلال اسـتعمال اللغـة لأغـراضٍ تفـوق التواصـل؛ فالـذي يتحـدث ليشـعر الآخريـن بوجـوده إنمـا يسـتعمل اللغـة ليـس بهـدف التواصـل فقـط إنمـا بهـدف تحقيـق الوظيفـة الرمزيـة للغـة النابعـة بدورهـا مـن الوظيفـة الرمزيـة للانسـان في هـذا الوجـود. ولـن تلعـب اللغـة دورهـا كامـلاً في حيـاة الانسـان إلا إذا مارسـها بوظائفهـا كافـة انطلاقـاً مـن التواصـل مـروراً بحفـظ المعرفـة وصـولاً إلى اسـتثمار البعـد الرمـزي للاسـتعمال اللغـوي؛ مـن هنـا تنبـع ضرورة تدريـب متعلِّمـي اللغـة عـلى التمـرُّس عـلى اسـتعمال اللغـة اسـتعمالاً رمزيـاً في وضعيـات التواصـل المختلفـة، وهـو مـا يشـكل الهـدف الأبعـد للغـة في حيـاة الانسـان، فيصيـب الانسـان بذلـك علـماً ومعرفـة وتواصـلاً وتحقيـق مقاصـد.

2 ـ نظاما المشافهة والكتابة

لـكل لغـة مـن لغـات العـالم المكتوبـة نظامـان: نظـام شـفهي ونظـام مكتـوب، وهـما نظامـان متمايـزان وان كانـا يعـودان إلى لغـة واحـدة. فالوجـه الشـفهي يفـترض

وجـود متحـدث وسـامع قريـب أو بعيـد؛ فالقريـب هـو مـن نجلـس بقربـه يسـمعنا ونسـمعه عـن طريـق المواجهـة المبـاشرة والبعيـد هـو مـن نجلس بقربـه بالواسـطةِ أي عن طريـق الآلـة التـي تنقـل لنـا صوتـه وصورتـه. وهـذا القـرب يسـمح للمتحدثَـين أن يسـتغنيا بسـهولة عـمَّا هـما مضطـرَّان لاسـتعماله في اللغـة المكتوبـة؛ ومـا اسـتخدام علامـات الوقـف أو علامـات الكتابـة أو علامـات الترقيـم إلا احـدى الوسـائل التدوينيـة التـي نسـتعملها أثنـاء الكتابـة تعويضـاً عـما نعـبِّر بـه بالاشـارات والنـبرات والتنغيـم في التواصـل الشـفهي. وهـذان النظامـان ملازمـان لـكل لغـة مـن لغـات العـالم المكتوبـة وإن كان البعـد بينهـما يختلـف مـن لغـة إلى أخـرى، فالعربيـة الفصحـى لغـة واحـدة تجمـع متحدِّثيهـا بـين البلـدان غـير أن العاميـات العربيّـة متفاوتـة بـين بلـد وآخـر وبـين منطقـة وأخـرى وهـي عمومـاً تقتـصر عـلى المشـافهة في التواصـل بينـما تحتـل اللغـة الفصحـى نظـام الكتابـة؛ وإذا كان الوضـع في اللغات الأخـرى في العـالم لا يشـهد هـذا التباعـد الـذي نشـهده في اللغـة العربيـة فـإن ذلـك لا ينفـي تمايـز النظامـين اللغويـين الشـفهي والمكتـوب إنمـا يؤكِّدهـما ويفـرض ضرورة الاهتـمام بـكل منهـما في تعلُّمنـا للغـة، أي لغـة، إذ يشـكلان وجهـان لحقيقـة لغويـة واحـدة تتمثـل في الملكة اللغويـة للمتعلِّـم التـي تعـبِّر عـن ذاتهـا بالعاميّـة وبالفصحـى؛ علـماً أن الأولى ميـدان التعبـير الشـفهي التلقـائي والثانيـة ميـدان التعبـير المكتـوب والمـدروس، وأنَّ بامكان المتعلِّـم في ظروف معيَّنـة أن يتشـافه باللغـة العربيـة الفصحـى ويكتبهـا عينهـا، وأن مـن واجـب المعلِّـم أن يـدرِّب المتعلمـين عـلى اتقـان اللغـة العربيـة الفصحـى لغـة كتابـة ومشـافهة عـلى حـدٍّ سـواء.

والواقـع في اسـتعمال هذيـن النظامـين اللغويـين يشـير، بمـا لا يقبـل الجـدل، انهـما نظامـان متكامـلان في خدمـة المتحـدِّث باللغـة العربيـة وفي اسـعافه في التعبـير عـن أفـكاره في مواقـف الحيـاة المتنوعـة؛ والتضـاد بـين هذيـن النظامـين غـير قائـم إلا عنـد مـن يتشـبَّث لأحدهـما دون الآخـر أو عنـد الدارسـين اللغويـين الذيـن يميـزون بينهـما

تمييـزاً علميـاً مبنيّـاً عـلى قرائـن علميَّـة دامغـةٌ؛ غـير أن موقـف معلِّمـي اللغـة العربيـة الفصحـى مـن هـذا الواقـع لا يمكنـه أن يكـون موقـف المتعنِّتـين أو موقـف الدارسـين، إنمـا عليـه أن يكـون موقـف المتفهِّـم لغنـى هـذا الاسـتعمال اللغـوي ولـضرورة الافـادة مـن الوجـه العامـي في رفـد اللغـة العربيـة الفصحـى بنبـض الحيـاة الجـاري في عروقـه انطلاقـاً مـن أنَّ اسـتعمال الوجـه العامـي هـو عـلى وجـه العمـوم الأكـثر والأكثـف والأقـرب إلى حركـة الحيـاة، وأنَّ مـن الـضروري توظيـف هـذه الخـبرة الحياتيـة المعـبّر عنهـا بواسـطة الوجـه العامـي في اغنـاء الوجـه الفصيـح للغـة العربيـة، وفي تطويـر ثوبهـا اللغـوي وتطويعه في خدمـة أغـراض الحيـاة؛ فـلا نـترك الاسـتعمال الفصيـح لمـا هـو مفـروض إنمـا لمـا هـو محبـوب ومرغـوب جامعـاً نبـض الحيـاة المتجـدد بـروح العـصر والتعبـير الفصيـح المبسَّـط والميـسَّر؛ إنهـا لمهمـة لا تصعـب عـلى مـن اقتنـع بضرورتهـا في خدمـة اللغـة العربيـة والناطقـين بهـا.

3 ـ المعجم اللغوي للمتعلِّم

أظهـرت الدراسـات اللغويـة أنَّ المعجـم اللغـوي للمتعلِّـم يشـكل كُلاًّ منظـماً مترابطـاً تتحـدَّد معـاني وحداتـه المعجميّـة مـن المـدى الـذي تقتطعـه كل واحـدة منهـا مـن عـالم المعنـى؛ فلـكل مفـردة حيِّـزٌ معنـوي يحـدِّده مـا تتركـه لهـا المفـردات الأخـرى المسـتعملة في هـذه اللغـة. لذلـك نـرى أن المعنـى الواحـد يجـد لـه مفـردات عديـدة في لغـة ويقتـصر عـلى مفـردة واحـدة في لغـة أخـرى تبعـاً لتطـور اللغـة ولمـدى نموِّهـا في هـذا الميـدان دون غـيره مـن ميادیـن العلـم والمعرفـة والاختبـار في الحيـاة اليوميـة المعاشـة. ضـف إلى ذلـك أن للصيغـة الصرفيـة في اللغـات الاشـتقاقيّة دوراً في تحديـد المعـاني فصيغـة اسـم الفاعـل تعنـي حـصراً مـن قـام بالفعـل أو مـن يحمـل صفـة معيَّنـة وصيغـة اسـم المفعـول تعنـي حـصراً مـن وقـع عليـه فعـل الفاعـل مـمّا يسـاعد المتعلِّـم في الوصـول

إلى إدراك معـاني الوحـدات المعجميَّـة انطلاقـاً مـن صيغتهـا ومـن السـياق اللغـوي الـذي وردت فيـه.

إذا كان علـم المعجـم الـذي يعالـج مسـائل الـترادف والأضـداد والحقـل المعجمـي ـ المعنـوي والسـياق وأثـره في تحديـد معـاني الوحـدات المعجميّـة، يعتـبر نقطـة التقـاء الـصرف والنحـو والمعنـى في النـص، وإذا كانـت اللغـة تتكـوَّن مـن معجـم أخضـع لقواعـد النحـو، فمـن الـضرورة بمـكان العمـل الحثيـث عـلى تنميـة المعجـم اللغـوي للمتعلِّـم مـن خـلال العمـل عـلى ادخـال المفـردات إلى الذاكـرة الطويلـة المـدى التـي تسـمح للمتعلِّـم بحفظهـا واسـتثمارها مـمَّا يـؤدِّي إلى اكتسـاب مفـردات جديـدة تغنـي معجـم المتعلِّـم وتوسَّـع عـالم معانيـه، وتفسـح لـه في المجـال في الابـداع اللغـوي عـلى أشـكاله وتعطيـه طواعيـة تعبيريَّـة تمكنـه بدورهـا مـن اكتسـاب مفـردات جديـدة.

وبقـدر مـا ينمـو المعجـم اللغـوي للمتعلِّـم ويتطـوّر بقـدر مـا يشـعر بامتـلاك قـدرة لغويـة ناميـة وبالاحسـاس المتزايـد بالمفـردات والعبـارات وبدورهـا في تدقيـق المعـاني واغنائهـا، لأن غنــى المعجــم دليــل عــلى غنــى الفكــر وعمقــه.

4 ـ المستويات اللغويَّة

إذا كان الاســتعمال اللغــوي شــفهياً كان أم مكتوبــاً يقــوم أساســاً عــلى مبــدأ انتقــاء المفــردات والعبــارات ورصفهــا قــرب بعضهــا البعــض لانتــاج الجمــل والفقــرات فمـن الطبيعـي أن تـؤدِّي عمليـة الانتقـاء هـذه، المحكومـة بمـدى اتسـاع معجـم المتحـدِّث وعمـق أفـكاره ونمـاء حسِّـه اللغـوي واحساسـه الجـمالي الفنـيِّ وصنعتـه الأدبيَّـة، إلى تنـوّعٍ في النتــاج اللغــوي بــين متحــدِّثٍ وآخــر مــمّا يترجــم تفاوتــاً في المســتويات اللغويــة التــي نميِّـز مـن بينهـا: المسـتوى المتأنِّـق، المسـتوى المتقـن، المسـتوى العـادي والمسـتوى المبتـذل التـي لـكل منهـا مميِّـزات لغويّـة محـدَّدة تطـال المفـردات والتعابـير والنحـو والمعجـم وتميِّز

مستعملها وتطبعه بطابع خاص.

وإذا كان التربويُّون وواضعو الكتب التعليميُّة يميلون إلى النصوص المكتوبة ذات المستوى المتقن مبتعدين عن المستوى المتأنِّق والمستوى المبتذل ومقلِّين من المستوى اللغوي العادي، فمن الطبيعي أن تتعدَّد المستويات اللغوية عند المشافهة فلا أحد منَّا يتحدث كما يكتب؛ فالمشافهة تفترض سرعة في التفكير وردة الفعل والأداء بينما تسمح الكتابة بأخذ الوقت والمراجعة وإعادة الكتابة والتنقيح؛ لذلك إذا كنا نطمح إلى تعليم المتعلِّمين اللغة العربيّة الفصحى ببعديها الشفهي والمكتوب فلا مفرَّ لنا من الانفتاح على الاستعمال اللغوي الحيّ الذي لا يهمل مستوى من المستويات اللغوية إنما يستثمرها كلها في خدمة الوصول إلى اتقان كفايتي التعبير الشفهي والتعبير المكتوب باللغة العربية الفصحى الميَّسرة. ومما لا شك فيه أن للمعلِّم الدور الحاسم في هذا التوُّجه من خلال اللغة الفصحى التي يستعملها في تعليمه لكفايات اللغة العربية كافة بعامة وكفاية المطالعة بخاصة.

5 ـ القواعد اللغويَّة الضمنيّة والقواعد اللغويَّة العلميّة

يتبادر إلى ذهننا في بداية معالجتنا لهذا التمييز بين ما سميَّناه القواعد اللغوية الضمنيّة والقواعد اللغوية العلميّة السؤال الآتي:

هل يعرف قواعد لغة معينة غير من تعلَّم هذه القواعد وتمرَّس على استعمالها؟

من البديهي أن يكون الجواب أنه: لا يُتقن قواعد لغة معيَّنة إلا من تعلّمها وتمرّس على استعمالها؛ لكن هذا الجواب يستدعي سؤالاً آخر. وما نقول بشأن من لم يدخل المدرسة ومن لم يتعلَّم لغته في الكتب، هل يجهل هذا الانسان قواعد لغته؟ كلا إنما يتقنها اتقاناً جيداً بدليل أنه يتحدثها دون أن يُخطىء.

الواقع أن اكتساب الانسان للغة معينة يعني اكتسابه لقواعدها في وجهها الاستعمالي فهو يحسن هذا الاستعمال ويجيده ولا يخطىء فيه، لكنه لا يعرف القواعد الصرفيّة والنحوية ولا يصوغ تفكيره اللغوي بمقولات متعارف عليها من القواعديِّين دارسي اللغة؛ من هنا ضرورة أن نميّز بين مفهومين أساسيين في قواعد كل لغة هما: مفهوم القواعد الضمنيَّة، ومفهوم القواعد العلميَّة.

فالقواعد اللغويّة الضمنيّة أو المستبطنة تعني مجموعة القواعد والأسس والمفاهيم التي يبنى عليها الاستعمال اللغوي للأفراد، وهي في أساسها مكتسبة ومتضمّنة في ذهن كل متحدّث للغة معيّنة، ولا يمكن لأي متحدّث بالتالي أن يكون قد اكتسب ملكة التحدّث في لغة من لغات العالم إلا إذا استبطن قواعدها الضمنية وحوَّلها إلى جزءٍ منه لا يتجزَّأ، على اعتبار أن نموَّ لغة الانسان عائد إلى نموه الفكري.

ويأتي مفهوم القواعد اللغوية العلمية ليعلن ويسجِّل هذه القواعد الضمنيّة في مقولات خاصة بكل لغة من لغات العالم فينقلها من حيز الاستبطان الضمني الفردي إلى حيِّز العلم العام المشترك بين المتحدِّث بلغة معينة وبين كل من يتحدَّث هذه اللغة أو من تعلّم قواعدها، أو من يدرس هذه القواعد.

فالمفهومان هما إذا وجهان لحقيقة واحدة: الأول مكتز في ذهن كل متحدّث والثاني مدوّن في بطون المراجع والكتب ومدروس في فكر اللغويين والدراسين وفي فكر كل من كان لديه حسٌّ ثاقب في الشؤون اللغوية ولو لم يكن من دارسيها، وهو يتبع حركة الأبحاث العلميّة المنتِجَة للمعرفة القواعدية في سيرها مع سير الاستعمال اللغوي.

ماذا يعني هذا المفهوم لمعلِّمي قواعد اللغة العربية؟

يعني هذا المفهوم أنَّ على معلِّمي قواعد اللغة العربية أن يضعوا هذه الحقيقة بصورة مستمرة أمام أعينهم؛ فالمتعلِّم الذي اتقن التحدُّث بلغة معينة يكون

قـد أتقـن قواعدهـا اللغويـة الضمنيـة وهـو يسـتعملها في كل مـرة يتحـدَّث فيهـا، لذلـك فهـو مسـتبطن لهـا، ومتآلـف معهـا، ولا تطـرح لـه أيـة مشـكلة في التعبـير بواسـطتها عـما يـوّد التعبـير عنـه، فالمتعلِّـم يسـتعمل في حديثـه الفعـل المـاضي والفعـل المضـارع والفعـل الأمـر دون أن يحسـن التمييـز فيـما بينهـا والتعـرُّف إليهـا إذا مـا وردت في نـص أو أن يعرِّفها تعريفاً لغويّاً. فما ينقصه إذا ليس القواعد الضمنيّة إنما القواعد العلميّة التي تقونن الظواهـر اللغويـة، وتحدِّدهـا وتربـط في مـا بينهـا مـع كل مـا تفرضـه القواعـد في هـذا المجـال. لـذا فعـلى أسـتاذ قواعـد اللغـة العربيـة لا أن يحـاول تأسـيس الظواهـر اللغويـة في ذهـن المتعلِّـم، فهـي موجـودة أصـلاً، إنمـا عليـه أن يُكسـبه المفاهيـم العقليـة العلميـة التـي تفسِّر هـذه الظواهـر وتحدِّدهـا وتقوننهـا ضمـن اطـار هـذه اللغـة؛ فعملـه إذا يقـوم عـلى ربـط المفهـوم اللغـوي بالظاهـرة الممثِّلـة لـه في ذهـن المتعلّـم، فالمتعلّـم الـذي يسـتعمل الوحـدة اللغويـة دَرَسَ أو شـاهَدَ، أو فـاز ولا يعـرف أن هـذه الوحـدة اللغويـة تسـمَّى فعـلاً، ولا يـدرك مـا هـي مواصفاتـه اللغويـة، عـلى الأسـتاذ أن يضـع في ذهنـه مفهـوم الفعـل الـذي يعـبِّر عـن عمـل أو حـدثٍ معـيَّن، وأن يربـط هـذا المفهـوم بالوحـدة اللغويـة دَرَسَ أو شـاهَدَ أو فـاز أو مـا يماثلهـا حتـى يصبـح مـدركاً للقواعـد اللغوية العلميّـة فـلا تبقـى معرفتـه محصـورة في القواعـد اللغويـة الضمنيّـة، إنمـا يتعدَّاهـا إلى تعريـف المفاهيـم اللغويـة وإلى النظـر إليهـا نظـرة علميّـة.

فـدور أسـتاذ قواعـد اللغـة العربيـة إذا يكمـن في تأسـيس المفهـوم القواعـدي اللغـوي في ذهـن المتعلِّـم، وفي ربطـه بمـا يعرفـه المتعلّـم ويسـتعمله في تواصلـه مـع أقرانـه مشـافهة وكتابــة.

وإذا كنـا قـد أوردنـا مثـلاً يصـح عـلى المرحلـة الابتدائيـة فـلا يعنـي ذلـك أن مفهـوم القواعـد اللغويـة الضمنيـة لا يصـحّ إلا عـلى هـذه المرحلـة. كلا إننـا نعتـبر أن هـذا المفهـوم صالـح لـكل مرحلـة مـن مراحـل تعليـم القواعـد عنـد كل مـن يتعلَّـم

قواعـد لغـة يتحدُّثها قبـل أن يبـدأ بتعلُّمهـا، فأسـلوب الـشرط الـذي يُـدَّرس في الصـف الأسـاسي الثامـن وجمـوع التكسـير كلُّهـا تخضـع للمفهـوم عينـه، فقواعدهـا الضمنيّـة مسـتبطنة بمجملها لكـن مـا ينقـص المتعلـم هـو قواعدهـا العلميّـة بتحديداتها وتقسـيماتها وشروطهـا التـي تتوسع بقـدر التعمُّـق في دراسـتها، والتـي تقـع مَهمَّـة وصـل مـا بـين هذين النوعـين مـن القواعـد عـلى عاتـق المعلِّـم وعـلى مهارتـه في تقريـب المسـافة الفاصلـة بينهـما مـما يسـاعد المتعلِّـم في تعلُّمـه، وفي تحبيبـه القواعـد كنشـاط لغـوي مرافـق للأنشـطة اللغويـة الأخـرى.

6 ـ القواعد النصيّة

إذا كنَّـا قديمـاً نسـتخدم مفهـوم القواعـد دون تخصيصهـا بوصـف معـيَّن، ونحـن نقصـد بذلـك القواعـد الصرفيـة والنحويـة التـي يقـوم عليهـا البنـاء اللغـوي السـليم للنـص، فإننـا انتقلنـا اليـوم إلى اسـتخدام مفهـوم القواعـد النصيّـة التـي تقـوم عـلى دراسـة طرائـق تكـوُّن النصـوص. والواقـع أن القواعـد بمفهومهـا التقليـدي كانـت تسـعى لتفـادي الخطـأ ولعـدم الوقـوع فيـه مقتـصرة في ذلـك عـلى صحـة البنـاء اللغـوي. أمـا مفهـوم القواعـد النصيّـة فتخطّـى هـذه النظـرة للغـة وطـرح مسـألة تكـوُّن النـص كبنـاء صحيـح متماسـك يعـبِّر عـن عـالم المعنـى. فالقواعـد كانـت قواعـد مقتـصرة عـلى ميـداني الـصرف والنحـو والبلاغـة، أمَّـا القواعـد النصيـة فقـد تخطـت هذيـن الميدانـين لتطـول ميادـيـن المعنـى والمعجـم والبلاغـة والتـداول سـاعية إلى الاسـتفادة مـما قدَّمتـه هـذه العلـوم في تأمـين عمـق المعنـى وسـلامة التعبـير عنـه واختيـار الصيـغ اللغويـة المناسـبة للمواقـف والأحـوال المتنوعـة.

مـمَّا لا شـك فيـه أن هـذا التوسُّـع الـذي أدخلـه مفهـوم القواعـد النصيّـة عـلى ميـدان القواعـد يشـكل خطـوة انفتـاح رائـدة أعـادت إلى الواجهـة مسـألة تكـوُّن النـص بـكل أسسـه وأبعـاده وتشـكُّلاته دون الاقتصـار عـلى الوجـه العائـد إلى أمـن الخطـأ.

فالقواعـد النصيـة لم تنـفِ دور الـصرف والنحـو إنمـا احلَّتهـما في المحـل الـذي يعـود لهـما في البنـاء اللغـوي وأعـادت الاعتبـار لسـائر مكوِّنـات تأليـف النـص. ويعـود السـبب في هـذا التوجـه في رأينـا إلى نمـو العلـوم اللغويـة النصيّـة مـن دراسـة الخطـاب إلى علـم التداوليـة، إلى علـم الدلالـة والعلـوم المعرفيـة التـي وجَّهـت جـلَّ اهتمامهـا إلى بنـاء النـص كعمليـة فكريّـة معرفيَّـة تسـتند إلى اللغـة بمفرداتهـا وعباراتهـا وتتخطّاهـا إلى الأسـاس الفكـري الـذي يحملهـا. والحـق يقـال أن الـصرف والنحـو عـلى أهميَّتهـما، في حمايـة الكاتـب والمتحـدث مـن الخطـأ اللغـوي لا يشـكِّلان الميدانـين الأكـثر أهميـة في تكـوّن النـص، فللأفـكار الأولويـة، وللطريقـة في التعبـير عنهـا أهميـة كبـيرة، ولانتقـاء المفـردات والعبـارات موقـع لا يمكـن التغـاضي عنـه ليـأتي بعـد ذلـك دور الـصرف والنحـو. فإننـا يمكننـا بسـهولة أن نأمـن الخطـأ الـصرفي والنحـوي لكـن أمـن الخطـأ المعنـوي أمـرٌ ليـس بالأمـر السـهل كـما أن أمـن المقاصد شـأن يفوقهـما اعتبـاراً عنـد كل مـن أدرك سر صناعـة الكتابـة واجتهـد في اتقانـه.

7 ـ الوحدة اللغوية في النص وتنوُّع ميادين دراسة اللغة

تشـعبَّت الدراسـات اللغويـة وتنوَّعـت فخصَّصـت بـكل ميـدان مـن ميادين اللغـة مسـتوى مـن الدراسـة، متوسِّـعة فيـه سـابرة عمـق أبعـاده، فمـن علـم الصـوت اسـاس البنـاء اللغـوي إلى علـم الفونولوجيـا التـي تـدرس وظائـف الأصـوات اللغويـة في نظـام لغـوي معـين، إلى علـم الـصرف وعلـم النحـو وعلـم المعنـى وعلـم البلاغـة وعلـم الأُسـلوب وعلـم التـداول؛ ومـا فتـىء كل علـم مـن هـذه العلـوم يبحـث ويتوسَّـع سـائراً مـع نبـض اللغـة اللاحقـة لركـب التطـوّر الحضـاري.

إن هـذا التعَّمـق وهـذا التشـعّب لا يلغيـان وحـدة اللغـة في تجلِّيهـا في النـص، ولا يميِّـزان ميدانـاً مـن ميادیـن دراسـة اللغـة عـن أي ميـدان آخـر، فكلهـا في خدمـة تجـلي الفكـر مـن خـلال اللغـة في النـص.

وإذا كان العلـماء يتخصَّصـون في دراسـة ميـدان مـن هـذه الميادين اللغويـة أو أكـثر غـير أنـه لا يجـب أن يغـرب عـن بالنـا نحـن المعلِّمـين أن وحـدة اللغـة المتجلِّيـة في النـص تبقـى أهـم مـن التعمُّـق في ميـدان مـن ميادينهـا، وأن عـلى أي مسـاهمة مـن أي علـم مـن علـوم اللغـة أن تكـون في خدمـة فهـم تجـلِّي الفكـر مـن خـلال النـص اللغـوي؛ فليسـت البلاغـة بـشيء إن لم تخـدم جماليّـة المرسـلة التـي يحملهـا النـص ولا دور لأي علـم مـن علـوم اللغـة إلا في اطـار المسـاهمة في فهـم الظاهـرة اللغويـة في النـصّ التـي تخـدم تجـلِّي المعنـى. فالنـصّ وحـدةٌ وتـأتي العلـوم اللغويـة لتـشرح غنـاه ضمـن الوحـدة والتآلـف اللذيـن يفرضهـما النـص. إذاً ليسـت العلـوم اللغويّـة غايـة في ذاتهـا، إنهـا مداخـل متخصِّصـة للولـوج إلى سر النـص المتجـلِّي في وحدتـه، وعـلى المعلِّمـين بقـدر مـا يعتمـدون عـلى اختصـاص العلـوم اللغويـة، أن يتمسـكوا بمبـدأ وحـدة النـص وتكاملـه الـذي يشـكل ضابـط ايقـاع العمـل فيـه.

8 ـ البنية العمقيَّة والبنية السطحيّة

لا نهـدف مـن وراء عـرض هـذا المفهـوم إلى التعمُّـق في دراسـته نظريـاً، فقد كتبت فيـه الصفحـات الطـوال ونوقِـشَ مـن قبـل العديـد مـن علـماء اللغـة، تأييـداً ودحضـاً؛ لكـن مـا نصبـو إليـه هـو الانطـلاق مِـمَّا رَسَـت عليـه الدراسـات في هـذا البـاب كإرث علمـي راسـخ ومتعـارف عـلى صِحَّتِـهِ، ومحاولـة الاسـتفادة منـه تربويَّـاً في تفسـير بعـض الظواهـر اللغويَّـة التـي لا يمكـن أن تـشرح وتفـسَّرَ إلا بالانطـلاق منـه.

الواقـع أن مـا رَسَـت عليـه الدراسـات اللغويَّـة في هـذا البـاب، والتـي كان الفضـل في انطلاقتهـا القويَّـة فيـه للعالِمـين الأميركيـين ز. هاريـس ون. شومسـكي في أوائـل السـتِّينات مـن القـرن الفائـت، هـو الإقـرار بمفهـوم البنيـة العمقيَّـة وبتحوُّلاتهـا كأسـاس لتفسـير البنيـة السـطحيَّة المتمثِّلـة بالوحـدات اللغويَّـة الظاهـرة. ففـي قولنـا مـررت بسـوق سـمكٍ نَظيـفٍ لا بـد لَنَـا لفهـم هـذه البنيـة الظاهـرة مـن اللجـوء إلى

التمييـز بـين بنيتـين عمقيَّتـين البنيـة الأولى تعتـبر أن المـرور كان في سـوقٍ سـمكُهُ نظيـفٌ، والثانيـة تعتـبر أن سـوق السـمك هـذا هـو سـوق نظيـف، ولا يتـم الانتقـال مـن البنيـة العمقيَّـة إلى البنيـة السـطحيَّة إلا عـن طريـق التحويـلات التـي تجعـل انبثـاق البنيـة السـطحيَّة يتـم مـن هـذه البنيـة العمقيَّـة دون غيرهـا؛ وتفسـير البنيتـين هـو أن البنيـة الأولى هـي أن السـوق سـوقٌ نظيـفٌ واللغـة العربيـة تعـبِّر عنهـا بالجملـة الآتيـة: مـررت بسـوق سـمك وهـو سـوق نظيـف، والبنيـة الثانيـة هـي أن السـمك في هـذا السـوق هـو سـمك نظيـف وتكـون الجملـة هـي: مـررت بسـوق سـمكه نظيـف.

إن دور مفهـوم التحويـل يقـوم عـلى توضيـح البنـى السـطحيَّة وإزالـة اللَبـس عنهـا مبيِّنـين انبثـاق بنيـة مـن أُخـرى. كـما إن الإقـرار بمفهـوم البنيـة العمقيَّـة والاعتـماد عـلى عمليَّـة التحويـل في تفسـير الظواهـر اللغويَّـة يسـمح لنـا أن نوضِّـح العديـد مـن المفاهيـم التـي يصعـب عـلى المتعلِّمـين فهمهـا وتمثّلهـا. ولنأخـذ مثـلاً عـلى ذلـك: المبتـدأ الأول والمبتـدأ الثـاني مـع خبرهـما في جملـة كالآتيـة: لبنـانُ مناخُـه جميـلٌ.

وبعـد عمليَّـة التحويـل الأولى التـي قامـت عـلى إحـلال الضمـير المتَّصـل محـل الإسـم الظاهـر في جملـة لبنـانُ مناخـهُ جميـلٌ حصلنـا عـلى جملـة: مناخـهُ جميـلٌ؛ لكـن الإبهـام الـذي أدخلتـه هـذه العمليَّـة عـلى الجملـة الأساسـيَّة اضطرَّتنـا إلى إعـادة الاسـم المحـذوف في بدايـة الجملـة فَحَصلنـا عـلى الجملـة بصورتهـا النهائيَّـة وهـي لبنـانُ مناخُـهُ جميـلٌ. فلـكي نحصـل عـلى الجملـة النهائيَّـة لبنـانُ مناخُـهُ جميـلٌ كان علينـا إذاً الانطـلاق مـن بنيـةٍ عمقيَّـة وتحويلهـا عـلى مرحلتـين عـلى الشـكل التـالي:

مناخُ لبنانَ جميلٌ	بنية عمقيّة
مناخُهُ جميلٌ	تحويلٌ أول
لبنانُ مناخُه جميلٌ	تحويل ثانٍ

وهكـذا فقـد سـاعدنا مفهـوم التحويـل في فهـم جملـة بمبتدأيـن غالبـاً مـا يصعـب عـلى المتعلِّمـين فهمهـا، بعـد أن يكـون المعلِّمـون قـد وجـدوا صعوبـة في شرحهـا؛ وهـذه

الصعوبـة تعـود في نظرنـا إلى عـدم فهمهـا انطلاقـاً مـن مبـدأ الفـرق بـين البنيتـين ومـن مبـدأ التحويـل الـذي يجعـل الجملـة الثالثـة تنبثـق مـن الجملتـين الأولى والثانيـة.

9 ـ الاستعمال اللغوي بين الخطأ والشيوع

كل متحـدّث أو كاتـب بلغـة معيَّنـة يتعاطـى مـع القواعـد تعاطـي مـن يلتـزم بهـا؛ فمنهـم مـن يلتـزم بهـا كليّـاً فـلا يقـع في الخطـأ، ومنهـم مـن يلتـزم بهـا جزئيـاً أو مـن لا يلتـزم بهـا فيقـع في الخطـأ؛ غـير أن الخطـأ اللغـوي أنـواع، فهنـاك خطـأ لغـوي معـروف كنصـب المرفـوع ورفـع المنصـوب وهـو خطـأ يعرفـه الجميـع ويعـود عنـه مـن وقـع فيـه مسـتدركاً، وهنـاك خطـأ لا يشـكل خرقـاً لقاعـدة صرفيّـة أو نحويّـة إنمـا يشـكل انقاصـاً لموجـب لغـوي كمـن يتحـدّث اللغـة العربيـة الفصحـى دون أن يشـكِّل كلامـه معتـبراً أن أنقـاص الحـركات لا يغـيّر في المعنـى، والـكلام مفهـوم دون حـركات لذلـك فهـو لا يلجـأ إلى اسـتعمال الحـركات إلا عندمـا يكـون هنـاك احتـمال عـدم فهـم المعنـى؛ كـما أن هنـاك شـكلاً لغويّـاً آخـر مـن الخطـأ يقـوم عـلى اسـتعمال صيـغ غـير معروفـة واهـمال الصيـغ المعروفـة في اللغـة العربيَّـة كجمـع بعـض المفـردات جمعـاً مؤنثـاً سـالماً أو جمعـاً مذكـراً سـالماً وهـي تجمـع جمـع تكسـير كالمفـردات الآتيـة: مقـرّ التـي تجمـع مقـرَّات وجمعهـا هـو مقـارّ، المصـدر تبليـغ الـذي يُجمـع عـلى تبليغـات والمصـدر كـما نعلـم لا يجمـع، وغـيره الكثـير مـن المصـادر التـي تجمـع عـلى هـذا الوجـه؛ أو الخطـأ في التعديـة بالحـرف مسـتبدلين حرفـاً بآخـر كـما في اسـتند إلى واسـتند عـلى. ويطـرح هـذا الشـيوع في اسـتعمال الصيـغ غـير المطابقـة لأحـكام القواعـد وللمفـردات غـير المشـكّلة ـ مـمّا لا يشـكِّلُ عـدم تشـكيلها عائقـاً أمـام ادراك المعنـى ـ مسـألة الالتـزام الحـرفي بالقواعـد الصرفيـة والنحويّـة؛ والموقـف حِيـال هـذه الأحـوال إمـا أن يكـون موقفـاً معياريـاً يلتـزم التزامـاً صارمـاً بالقواعـد رافضـاً الشـيوع الـذي يخـرج عـلى القاعـدة، أو يكـون موقفـاً وصفيّـاً يقبـل باللغـة كـما تطورّهـا السـنة مسـتعمليها فيقبـل الشـيوع في الاسـتعمال

معتبراً أن الشيوع هو قاعدة المستقبل، وأن الالتزام بالقواعد التزاماً صارماً يقتل أي امكانيّة تطوير للنظام اللغوي. ونحن نميل إلى تغليب مبدأ الوظيفيَّة في استعمال اللغة كي تلبي حاجات مستخدميها فتتطوَّر اللغة ولو على حساب التقليل من أسر بعض القواعد التي لا تشكل حاجة ماسَّة للغة.

10 ـ مقدِّمات في الاستراتيجيّات اللغوية:

تشكّل الظواهر اللغوية المكتوبة والمسموعة في المجتمع مثيرات متنوِّعة يقوم الإنسان بالاستجابة لها بنوعين من الاستراتيجيّات: استراتيجيّات الفهم اللغوي واستراتيجيّات الإنتاج اللغوي. فكل منتفع بلغة معينة ـ ولكل إنسان لغة ينتفع بها لقضاء حاجاته ـ يتقن استراتيجيّات الفهم اللغوي، وهي مجموعة العمليات الفكرية اللغوية التي تسمح له بفهم المعاني المعروضة تحت أي سيل كلامي، شفهي أو مكتوب، سبق له، أم لم يسبق له، أن سمعه أو قرأه. ويكتسب الإنسان هذه الاستراتيجيَّات منذ حداثة سنه ومنذ اكتسابه القدرة على التخاطب في لغة من لغات العالم. وتفسح استراتيجيّات الفهم اللغوي هذه أمام أي مستمع المجال لتركيب عالم المعنى بغناه وتشعّباته في المدى الذي يسمح به اطلاعه وثقافته وقدرته على الولوج إلى هذا المعنى المكنون تحت كلام المتكلِّم.

واستراتيجيات الفهم اللغوي على أنواع، فمنها الاستراتيجيَّات التركيبية والاستراتيجيَّات المعنوية. فاستراتيجيّات الفهم اللغوي التركيبية تسمح لمستمع معين بفهم تركيب كلام معين مع أو دون الولوج إلى فهم معناه، فيؤكد مطابقته أو عدم مطابقته لقواعد لغة معينة.

واستراتيجيّات الفهم اللغوي المعنوية، التي تشتمل على استراتيجيّات الفهم اللغوي التركيبية وتستند عليها، تسمح باكتناه المعنى المكنون في كلام معين،

ويكون هذا الاكتناه على مراتب، فمنها الجزئي، ومنها الكلي، فينتقل السامع بذلك من الفهم الضبابي إلى الفهم المتعمق بمختلف درجاته.

كما ويتقن المنتفع بلغة معينة استراتيجيّات الإنتاج اللغوي، وهي مجموعة العمليات الفكرية اللغوية التي تسمح له بوضع المعاني في قالب لغوي خاضع لقوانين خاصة بلغة من لغات العالم، فتلزم الفكر بمقتضيات التعبير اللغوي، وتترجمه إلى رموز صوتية تخضع لمبدأ الارتباط المزدوج الذي يشكل إحدى المميزات الأساسية للّغة الإنسانية.

إن إتقان استراتيجيّات الإنتاج اللغوي يعني معرفة القواعد اللغوية، التي تسوس تآلف الوحدات اللغوية في لغة من اللغات ـ وهي قواعد صوتية، فونولوجية، صرفية، نحوية معنوية وتداولية ـ والتي يتمثّلُها الإنسان بالفطرة والاكتساب، كما وتعني كذلك معرفة استعمالها في صياغة إنتاج لغوي قد يكون جديداً، أو قد يكون قديماً، سبق للمتحدث أن سمعه أو أن سمع ما يشبهه، أو قرأه أو قرأ ما يشبهه.

إن استعمال استراتيجيّات الإنتاج اللغوي تفترض إتقان استعمال استراتيجيّات الفهم اللغوي. لكن العكس ليس صحيحاً، إذ لا يفرض إتقان استراتيجيّات الفهم اللغوي إتقان استراتيجيات الإنتاج اللغوي فيمكن لمنتفع بلغة معينة أن تقتصر ملكته اللغوية في لغة أخرى، غير لغته الأم، على استراتيجيّات الفهم اللغوي دون استراتيجيّات الإنتاج اللغوي، فينحسر تعاطيه بهذه اللغة على القدرة على الفهم اللغوي دون القدرة على الإنتاج اللغوي. وعلى المعلّم أن يدرِّب متعلميِّه على استثمار كل الاستراتيجيات اللغوية في تعلُّمهم اللغة العربية بنشاطاتها كافَّة.

إن الكلام على الاستراتيجيات اللغوية يدفعنا إلى الانتقال إلى مسالة التعاطي اللغوي حيث نميز بين عدة أشكال من التعاطي اللغوي وهي:

التلقّي اللغوي الاستهلاكي، التلقّي اللغوي الاستيعابي، والإنتاج اللغوي. فقد يقف منتفع بلغة معينة موقف المتلقّي، فيسمع نتاج لغة معينة أو يقرأه، يسمعه من متحدّث مشافهٍ له، أو من متحدّث يختفي وراء الشاشة أو وراء أيَّة وسيلة إعلام أخرى؛ ويقرأ في كتاب أو على شاشة التلفزيون، وله حين يتلقّى هذا الإنتاج اللغوي المسموع أو المرئي موقفان: موقف الاستهلاك وموقف الاستيعاب.

فالمتلقّي المستهلك للإنتاج اللغوي يكتفي بأن يستمع أو بأن يقرأ دون أن يجهد نفسه بعملية الاستيعاب، فيقف بذلك موقفاً لغوياً سلبياً. أما المتلقّي المستوعب للإنتاج اللغوي فيجتهد في فهم واستيعاب وتمثُّل ما يسمعه أو ما يقرأه بهدف اكتساب أنماط لغوية جديدة وبهدف الاعتياد على تطويع الأفكار، والتعبير عنها وإخضاعها لعبقرية لغته، فيقف بذلك موقفاً لغوياً إيجابياً لكنه غير منتج، إذ لا ينتقل فيه المتلقيّ من مرحلة الاستيعاب إلى مرحلة الخلق اللغوي، فيقتصر بذلك على اكتساب القدرة على التعبير دون أن ينتقل إلى مرحلة التعبير بالفعل.

أما التعاطي اللغوي الإنتاجي فيقوم على استيعاب المعطيات اللغوية واستخدامها في التعبير اللغوي الشفهي والكتابي، فينتقل المنتفع بلغة من لغات العالم من الموقف السلبي الاستهلاكي ومن الموقف الاستيعابي إلى الموقف اللغوي الإيجابي المنتج فيوظّف كل لحظة تعاطٍ لغوي في سبيل اكتساب أشمل لمعطيات اللغة التي يتحدَّثُها أو يكتبها أو يتحدثها ويكتبها في الوقت عينه، وفي سبيل

استعمال متقن لهذه المعطيات. وهذا هو المراد من تدريب المتعلِّم على التعاطي اللغوي المنتج في الصف وخارجه.

11 ـ النظرة إلى التطوُّر اللغوي

لقد أثبتت الدراسات التعاقبية والتعاصرية للّغة بصورة عامة وللّغة العربية بصورة خاصة أنها في تطوّر مستمر، فاللّغة التي تحدّث بها أجدادنا تغيَّرت، وأولادنا يتحدّثون الآن لغة تختلف عن لغتنا وهكذا دواليك في اللغة السائرة دوما في ركب التطوّر.

إن ادراكنا لهذا التطور الدائم للغتنا وأخذنا به في ممارستنا التعليمية يملي علينا:

1 ـ النظرة إلى اللغة نظرة مستوحاة من المستقبل تفتح الباب واسعاً أمام رياح التطوير التي تعصف باللغة، فلا نحجزها في قوالب جاهزة إنما نفتح المجال لكل استعمال جديد مبتكر مستحب ولو خرج عما هو متعارف عليه، وعما هو مألوف.

إن عدم اقفال الباب أمام الابتكار في الاستعمال اللغوي يتأتَّى أولاً وأخيراً من معلِّمي اللغة ومن نظرتهم إلى القواعد اللغوية وإلى الطريقة التي ينتهجونها في تطبيق هذه القواعد؛ فالبعض يلجأ إلى التعنُّت قاتلاً روح الابداع وسادّاً المنافذ أمام كل تطوير وتجديد، والبعض الآخر يشجِّع كل محاولة في الخروج عن المألوف فيقبل الشائع ولو خالف بعض القواعد اللغوية.

2 ـ النظرة إلى القواعد وفوائدها وشواذاتها، فالمستوى المطلوب أن يتوصل المتعلّم إلى اتقانه غير محدّد في المناهج الرسمية، إذ تكتفي بتحديد الموضوعات المطلوب معالجتها، لذلك يلجأ بعض المؤلفين المدرِّسين الغيارى على اللغة العربية، غيرة قاتلة، إلى حشو كتبهم بالشواذات والفوائد زعما منهم أن المتعلِّم لن يتمكّن من

اللغـة العربيـة إلا إذا حفـظ هـذه الشـواذات والفوائـد وتمكَّـن مـن اسـتعمالها، غـير آبهـين لمـا رسَّـخه الاسـتعمال اللغـوي المحكـوم بسـنة التطـور الدائـم التبـدّل، وغـير منطلقـين مـن اي دراسـة لواقـع الاسـتعمال اللغـوي الراهـن. لذلـك نـرى أنَّـه مـن الـضروري الاقـلاع عـن فكـرة حشـو الكتـب المدرسـية بالفوائـد والشـواذات والانطـلاق نحـو الانتقـاء منهـا بمـا يخـدم الاسـتعمال الراهـن؛ ومسـألة الانتقـاء هـذه تكـون محكومـة بالمبـادىء الآتيـة:

أ ـ الانطـلاق مـن الاسـتعمال اللغـوي الحـي، وهـذا يسـتلزم في نظرنـا القيـام بدراسـات تـدور حـول تواتـر اسـتعمال التراكيـب اللغويـة، فنسـتند عليهـا في الفصـل بـين فائـدة لا يجـب أن تعلَّـم وفائـدة لا يمكـن إلا أن تعلَّـم.

ب ـ ربـط القاعـدة والشـواذ والفائـدة بمـدى انتاجيتهـا اللغويـة الحـاضرة منطلقـين في ذلـك مـن مفهـوم تطـوّري للغـة، ومـن منظـور تربـوي يعتـبر أننـا نعلِّـم الأسـاس ونـترك للتلميـذ أن يسـتزيد بنفسـه بعـد أن ندرِّبـه عـلى طريقـةٍ في اكتسـاب المعرفـة، إذ لا يجـوز أن ينتهـي التعلـم عنـد حـدود مـا يعلِّمـه المعلـم في الصـف، بـل يجـب أن يسـتمر تعلُّـم الانسـان طيلـة حياتـه. ضـف إلى ذلـك أن المتعلِّـم ينـسى بسـهولة كل مـا يتعلَّمـه حفظـاً دون أن يسـتثمره بالاسـتعمال المسـتمرّ، لـذا فالاختيـار يجـب أن يقـع عـلى مـا هـو مسـتعمل مـن اللغـة فعليّـاً، لا عـلى كل مـا هـو ممكـن اسـتعماله.

ج ـ الانطـلاق مـن النصـوص في دراسـة القواعـد، لأن مـا اسـتعمل في النصـوص يكـوِّن اللغـة الحيَّـة ومـا لم يسـتعمل إلا نـادراً أو شـواذاً يبقـى عـلى هامـش الاسـتعمال اللغـوي ولا يجب أن يشـكل بالتـالي مـادة تربويـة مفروضـة إنمـا يطـرح للاسـتزادة والتوسُّـع والتعمُّـق عنـد مـن يرغـب في ذلـك وهنـا يكـون دور المعلِّـم أساسـياً في تجديـد النصـوص التـي تشـكّل مـادة تعليميـة وفي دفـع المتعلِّمـين إلى البحـث عـن النصـوص الجديـرة أن تشـكل مـادة تعليميـة مـن خـلال مطالعاتهـم فتـأتي حيّـة معـاصرة ملبيـة لرغباتهـم في التعبـير.

12 ـ الاشتقاق في اللغة العربيّة

يشـكّل الاشـتقاق الرافـد الأسـاسي في تكويـن الوحـدات اللغويـة في اللغـة العربيـة، ويقـوم الجـذر الثـلاثي بتأمـين المـادة التـي تبنـى عليهـا الأشـكال اللغويـة المختلفـة مـن خـلال أوزان مختصَّـة بالوحـدات الفعليـة وأخـرى مختصَّـة بالوحـدات الاسـمية؛ لذلـك فإننـا نميِّـز عمومـاً مـا بـين وحـدات لغويـة مبنيَّـة عـلى جـذور كالأفعـال والأسـماء، وأخـرى غـير مبنيَّـة عـلى جـذور كالضمائـر وحـروف الجـر، وأسـماء الموصـول وأسـماء الاشـارة والظـروف، وحـروف العطـف، والأدوات، وأسـماء الأفعـال والأصـوات؛ غـير أن مـا يجـدر التوقـف عنـده واعـادة النظـر فيـه في ضـوء الانطـلاق مـن مفهـوم الاشـتقاق هـو تمييـز القواعـد العربيـة مـا بـين الأسـماء المشـتقَّة والأسـماء الجامـدة، وكأنهـا تعتـبر أن الأسـماء الجامـدة هـي أسـماء غـير مشـتقَّة . والواقـع أن الأسـماء في اللغـة العربيـة كلهـا اسـماء مشـتقة، منهـا أسـماء ذات اشـتقاق منتـج ومنهـا أسـماء ذات اشـتقاق غـير منتـج، لذلـك لا مـبرر لاسـتعمال مفهـوم الأسـماء الجامـدة، إنهـا أسـماء ذات اشـتقاق غـير منتج غـير أنـه قـد يصبـح منتجـاً؛ لذلـك فلننتبـه إلى هـذا التمييـز ولنحـاول توضيحـه للمتعلمـين وبنـاء تعليمنـا بمـا تقتضيـه طبيعتـه. هـذا بالاضافـة إلى ضرورة تنظيـم تعليـم الـصرف العـربي التزامـاً بمفهـوم الاشـتقاق وبمقتضياتـه مـما يسـهِّل عـلى المتعلِّمـين صياغـة الأفعـال والأسـماء المشـتقّة وييسّر اكتشـاف معانيهـا انطلاقـاً مـن صيغهـا فيسـاهم في زيـادة المخـزون المفـرداتي للمتعلمـين وفي اكتسـاب طـرق متقدِّمـة في اكتشـاف معـاني المفـردات والتعابـير عنـد القـراءة.

13 ـ الاسناد في النحو

الاسـناد مفهـوم مركـزي في اللغـة العربيّـة فهـو الـذي تبنـى عليـه الوظائـف النحويَّـة وانطلاقـاً منـه يتحـدّد المسـند والمسـند إليـه أو الفاعـل والفعـل وسـائر

المفاعيـل في الجملـة الفعليّـة أو المبتـدأ والخـبر في الجملـة الاسـميّة. ويقـوم الاسـناد في الأسـاس عـلى اسـناد فعـلٍ معـين إلى فاعـل معـيَّن وعـلى تمييزهـما عـن الفضـلات أو المتممّات أي عـن كل مـا يـزاد عـلى المسـند والمسـند إليـه ايضاحـاً للمعنـى. وقـد اهتـدى إلى هـذا المفهـوم اللغويـون القدمـاء وبنـوا عليـه نظريَّتهـم اللغويـة لأنـه الأسـاس في ارتبـاط المفـردات ببعضهـا البعـض، وثبَّتـه اللغويـون المحدثـون كأسـاس في بنـاء الجملـة.

وإذا كان مفهـوم الاسـناد في النحـو عـلى هـذا الوضـوح وعـلى هـذه الأهميـة في البنـاء اللغـوي فإنـه لا مفـرَّ مـن الاسـتناد إليـه في فهـم القواعـد العربيـة وفي تعليمهـا منـذ بدايـة تعليـم القواعـد في الحلقـة الثانيـة مـن التعليـم الابتـدائي. وهـذا المفهـوم ليـس أكـثر صعوبـة لناحيـة التجريـد مـن مفهـوم الفعـل والفاعـل؛ وبادراكـه يـدرك المتعلِّـم الأسـاس الرابـط للمفـردات ببعضهـا البعـض فننطلـق مـن هـذا الادراك إلى وضـع المفـردات في موقعهـا وإلى اعطائهـا الوظيفـة اللغويـة التـي تلعبهـا في الجملـة انطلاقـاً مـن الفعـل والفاعـل أو مـن المسـند والمسـند إليـه.

إننـا نعتـبر أن بنـاء القواعـد انطلاقـاً مـن مفهـوم الاسـناد يحـل الكثـير مـن المشـكلات التـي يقـع فيهـا المتعلِّمـون عندمـا يغوصـون في تفاصيـل قواعديـة لا يحسـنون ربطهـا بالأسـاس الـذي تعـود إليـه لغويّـاً الا وهـو مفهـوم الاسـناد والمتمِّـمات؛ وكلَّـما عدنـا إلى الأسـاس أخـذت المشـاكل اللغويـة التـي يعـاني منهـا المتعلـم طريقهـا إلى الحـل مـمَّا يسـاعده في فهـم اللغـة وفي تجويـد اسـتعماله لهـا.

14 ـ الفعل والتعبير عن الزمن في اللغة العربيّة

يظهـر مـن خـلال كتـب قواعـد اللغـة العربيـة المدرسـية أن الزمـن بأبعـاده الثلاثـة (مـاضي ـ حـاضر ـ مسـتقبل) شـبه غائـب، وإذا كان هـذا الغيـاب مـبرَّراً بعـض الـشيء لأن اللغـة العربيـة لا تعـبر عـن الزمـن مـن خـلال صيغـة الفعـل

إنما مـن خـلال الجملـة عـن طريـق مـا يضـاف إلى الفعـل مـن أدوات (السـين وسـوف للاسـتقبال)، ومـن أفعـال ناقصـة (كان وأخواتهـا) التـي تـدلّ عـلى الزمـن المـاضي، أو مـن تعابـير مختلفـة تخصِّـص الجملـة في التعبـير عـن زمـن معـين عـن طريـق المعنـى المحمـول بالفعـل مثـلاً ورثناهـم ونورِّثهـم، أو عـن طريـق النفـي الـذي ينسـحب عـلى المسـتقبل مثـلاً: لا أقبـلُ بذلـك؛ فـإن المسـتغرب والمسـتهجن هـو لجـوء بعـض الكتـب المدرسـية ومـن ورائهـا بعـض المعلِّمـين إلى تفسـير الفعـل المـاضي زمنيـاً واعتبـاره كل فعـل تـمَّ في زمـن مـاض، وإلى تفسـير الفعـل المضـارع كذلـك تفسـيراً زمنيـاً يقـصره عـلى التعبـير عـن فعـل يتـم في الزمـن الحـاضر. وهـذا خطـأ فـادح يقـع فيـه معلِّمونـا ويعلـق في أذهـان تلاميذنـا؛ وتفسـيره في نظرنـا يعـود إلى جهـل المعلِّمـين أمريـن: الأول طريقـة اللغـة العربيـة في التعبـير عـن الزمـن والسـبب الحقيقـي في التمييـز بـين الفعـل المـاضي والفعـل المضـارع، والثـاني هـو ربـط الفعـل المـاضي بالزمـن المـاضي والفعـل المضـارع بالزمـن الحـاضر تحـت تأثـير اللغـات الأجنبيـة المعروفـة في لبنـان وبخاصـة الفرنسـية والانكليزيـة تلـك التـي تجعـل الفعـل يعـبر في بنيتـه عـن الزمـن في أبعـاده الثلاثـة، وتشـعُّب هـذا التعبـير إلى الـوان زمنيـة كثـيرة مـن مثـل في اللغـة الفرنسـية:

(Présent, passé simple, passé composé, passé antérieur, futur. simple, futur antérieur, Imparfait et plus – que parfait…)

وفي اللغة الإنكليزية

(Present, present continuons, past, past continuons, past perfect future, future perfect…)

أمـا الحقيقـة العلميـة التـي يجـب الانطـلاق منهـا فهـي مـا توصلـت إليـه الدراسـات اللغويَّـة في هـذا البـاب وهـي مـا يـلي: إن الفعـل المـاضي هـو كل فعـل تـمَّ انجـاز العمـل فيـه، وأن الفعـل المضـارع هـو كل فعـل العمـل فيـه هـو في طـور الانجـاز

ولم يتـم بعـد الانتهـاء منـه فيـه، وأن الفعـل الأمـر لا يكـون إلا في الزمـن المسـتقبل؛ وأن الزمـن ينبثـق لا مـن صيغـة الفعـل التـي لا علاقـة لهـا بالزمـن إنمـا مـن معنـى الفعـل، ومـما نلحقـه بـه مـمَّا يعـبر عـن الزمـن، ومـن سـياق الجملـة. وإذا كانـت طبيعـة الفعـل الـذي تـم انجـاز العمـل فيـه تأتلـف عمومـاً مـع الزمـن المـاضي فـإن ذلـك لا يمنـع معنـى الفعـل وسـياق الجملـة مـن تحويلـه إلى التعبـير عـن فعـل يتـم انجـاز العمـل فيـه في المسـتقبل كـما في جمـل مثـل ان قمـتَ أقـم، وأن تقـم قمـتُ، وأن قمـتَ قمـتُ. أن هـذا التمييـز اسـاسيٌّ لفهـم التعبـير عـن الزمـن في اللغـة العربيـة ولحسـن اسـتعماله.

15 ـ وسائل التعبير عن الوظيفة النحويَّة

تسـتعمل اللغـات ثـلاث وسـائل للتعبـير عـن الوظيفـة النحويـة في الجملـة فتنطلـق في ذلـك مـن الموقـع الـذي تحتلـه الوحـدات اللغويـة في سـياق الجملـة محـدِّدة موقعـاً معينـا للفاعـل وموقعـاً آخـر للمفعـول بـه، إلى التنغيـم الـذي يسـتعمل في تلويناتـه المختلفـة للتعبـير عـن وظائـف الوحـدات اللغويـة في المسـتوى الشـفهي، وصـولاً إلى الوحـدات الوظيفيـة وهـي الحـركات التـي تعـيِّن الوظائـف النحويـة للوحـدات. ففـي جملـة ضربـت بُـشرى يُـسرى، تشـكِّل الوحـدة بـشرى الفاعـل والوحـدة يـسرى المفعـول بـه، وهـذا ناتـج ليـس مـن الحركـة التـي يحملهـا الحـرف الأخـير مـن كل منهـما لتعـذّر ظهورهـا عليـه إنمـا مـن الموقـع الـذي تحتلـه كل مـن هاتـين الوحدتـين إذ درجـت اللغـة العربيـة عـلى أدراج الفاعـل بعـد الفعـل وقبـل المفعـول بـه بصـورة عامـة دون اللجـوء إلى مـا يسـمَّى تقديـم المفعـول بـه وتأخـير الفاعـل.

وفي جملـة أنـا التاجـرُ يتوقـف تعيـين وظائـف الوحدتـين عـلى التنغيـم الـذي تحملـه كل منهـما، فقـد تشـكِّلان في حـالٍ جملـة تامـة مـن مبتـدأ وخـبر، و في حـال أخـرى قـد تشـكِّلان جملتـين أنـا الأولى والتاجـر الثانيـة، حيـث يقـوم التنغيـم بـدور الخـبر في كل منهـما.

أما الوحدات الوظيفية فتتضمَّن الحركات وحروف الجر كما في قولنا:

نسج الحائكُ ثوباً من الصوف فالضمَّة على وحدة الحائك والفتحتان على الوحدة ثوبا تحدِّد كل منهما وظيفة المفردة التي تحملها، «ومِن» قبل الوحدة اللغوية الصوف تحدد وظيفتها النحويَّة.

والمشكلة التي تطرحها هذه الوسائل في التعبير عن الوظيفة النحوية ناتجة عن الفرق في المستعمل منها بين اللغة العربية الفصحى واللغة العربية العامية، فالعاميات العربية لا تستعمل الحركات وتحاول الاستعاضة عن هذه الوسيلة بالوسيلتين السابقتين وهما الموقع والتنغيم؛ من هنا نرى وقوع تلاميذنا في أخطاء كثيرة تعود إلى عدم معرفة استعمال الحركات، والواقع أن الجهد يجب أن ينصب قبل معرفة الحركات في المواقع المختلفة، على ترسيخ فكرة الوظيفة اللغوية للحركات، إذ هي ما يشير إلى الوظيفة النحوية للوحدات اللغوية التي بدونها لا يتم المعنى، ويضطرب تمام المعنى عند الخطأ في استعمالها؛ وإذا ما ترسَّخ في ذهن التلميذ مفهوم وظيفة الحركات النحوية في كل جملة أو نص، وعى ضرورة اتقانها، وداخله شعور بالوقوع في الخطأ كلما لم يحسن استعمالها، أو اهمل وضعها.

ولن يتوصل التلميذ في نظرنا إلى هذه القناعة إلا عندما ترسخ في ذهنه وظيفة الحركات النحوية الأساسية في بناء الكلام العربي، فيحاول تطبيقه حين يقرأ أو يكتب، ويساكنه هم عدم الوقوع في هذا الخطأ عندما يحصل.

وإذا ما ترسَّخ هذا المفهوم في ذهنه، يتمكَّن مع بعض الجهد والمران من الوصول إلى عدم الوقوع في الخطأ في استعمال الحركات.

16 ـ الصيغ الصرفيّة والمفردات اللغويّة

إذا طبقنا مفهوم نظاميّة القواعد الصرفية على الأفعال العربية محاولين صوغ كل ما يشتقّ منها من أسماء فإننا نلاحظ أن عدد الأسماء المشتقّة يختلف من فعل إلى آخر فالفعل حَسَبَ يشتق منه عشرة اسماء مشتقة (حِسَاب، حِسبان ومَحسَبة، (مصدر)، وحاسِب (اسم فاعل)، ومَحسوب (اسم مفعول) ومَحسَب (اسم مكان)، ومَحسَبة وحاسوب (اسم آلة)، والفعل وَجِعَ يشتق منه وجَعٌ (مصدر)، وموجِعٌ (اسم مفعول)، ووَجِعٌ (صفة مشبهة)، وأوجع (أفضل التفضيل) أي أربعة أسماء مشتقَّة فقط، وهكذا بالنسبة لسائر الأفعال فعدد الأسماء المشتقَّة يختلف من فعل إلى آخر. وهذه الظاهرة اللغوية هي ما يمكن تسميته بتخلُّف الأشكال اللغوية عن ملء الصيغ الصرفيّة وهي عقبة تعترض متعلِّمي اللغة العربية فتدفعهم إلى ابتكار مفردات غير موجودة أصلاً في اللغة العربية؛ وعملية الابتكار هذه نظامية غير أن المفردات الناتجة عنها غير معروفة في اللغة العربية، ولا يمكن التعرُّف إلى المفردات المشتقَّة من فعل معين إلا من خلال المراس اللغوي المتمثِّل بالمطالعة أو بالعودة إلى كتب اللغة أو إلى القواميس. لذلك نرى من الضروري لفت انتباه المتعلّمين إلى ضرورة التنبُّه إلى محدودية عمليات الاشتقاق في الأفعال، وإلى ضرورة التأكُّد من صحة الأسماء المشتقة عن طريق التدقيق في كل اسم يتسلَّل إلينا الشك في سلامة صياغته. علماً أن هناك بعض الجذور التي تستعمل حديثاً بما يؤكدِّ قدرتها على أن تتحرك اشتقاقياً بعد أن جمدت لفترة من الزمن؛ وخير مثال يأتينا على ذلك من العربية العاميَّة التي تشهد الحركة الاشتقاقية الناشطة لبعض الجذور مثلاً ح، ج، ر التي أنتجت الفعل حَجَّر، تحجيراً، أي ضرب بالحجارة، وجذور أخرى منقولة من اللغات الأجنبية ككنسل أي ألغى في لغة الكومبيوتر.

الأساسيَّات اللغوية التربويّة:

1 ـ العلاقة بين المعرفة اللغوية والممارسة التعليمية

يطرح معدّو معلمي اللغة بصورة عامة ومعلِّمو اللغة العربية بصورة خاصة على أنفسهم العديد من الأسئلة التي يمكننا اجمالها على الوجه الآتي:

ـ ما هي الأفكار التي تتكوّن عند معلِّمي اللغة العربيّة حول تعليمهم القواعد العربيّة؟

ـ هل ترتبط طريقة تعليم المعلِّمين للقواعد اللغوية بنظرتهم إلى معارفهم القواعديّة اللغويَّة؟

ـ هل تؤثِّر معرفة المعلِّم اللغوية في موقفه من متعلِّميه ومن سلوكهم في تعلُّمهم القواعد اللغويَّة؟

أسئلة وأسئلة تتوارد إلى ذهن كل من يعمل في اعداد المعلمين وإلى كل معلِّم يمارس مهنة التعليم، وهي تدعو كلا منهما إلى اعادة النظر المستمرّة في ما يقوم به من نشاط تعليمي، وهذا ما يسمى في علم التعلّميّة «بالممارسة المفكِّرة».

إذا سلَّمنا أنه ليس هناك من دور للممارسة المفكِّرة في تقرير المادة القواعدية التي ينص عليها المنهج عموماً إلا أن للممارسة المفكِّرة دوراً في المدى الذي نصل إليه في التوسُّع في شرح هذه المادة القواعدية، وللطريقة التي نعتمدها في هذا النشاط القواعدي التي قد تكون مختلفة عن الطريقة التي يجب اعتمادها في نشاط آخر. والطريقة التي نعتمدها ونختبرها على علاقة مباشرة بالمعرفة القواعدية للمعلِّم فمن فاضت معرفته اختار منها ما يناسب متعلِّميه وما هو لازم لهم، ومن قلَّت معرفته التزم بما هو وارد في كتابه وكأنه يتخلَّى عن حريته العلميّة في انتقاء

مادة تعليمه لناحية العمق والتوسَّع المطلوبين.

ومـن توسَّـعت معرفتـه القواعديـة نظـر إلى المفاهيـم القواعديـة نظـرة شـاملة وتمكَّـن منهـا مشـكلة لـه الأسـاس العلمـي الـذي لا بـد منـه لأي نشـاط تعلُّمـي فاعـل؛ وبذلـك فـإن المعرفـة القواعديـة اللغويّـة شرط مـن شروط تجويـد الطريقـة التعليميـة للمعلِّـم كـما هـي شرط مـن شروط تحسُّـن تعلُّـم المتعلِّـم. ولا نعنـي بالمعرفـة القواعديّـة اللغويـة الموسـوعيَّة في حفـظ القواعـد إنمـا نعنـي بهـا التفكـير اللغـوي في المسـائل النظريـة التـي تطرحهـا هـذه القواعـد وفي اسـتثمار هـذا التفكـير في تنميـة الحـس اللغـوي للمتعلِّـم دون الاغـراق في القواعـد والشـوارد والشـواذات التـي تظهـر علـماً موسـوعيّاً للمعلِّـم لا طائـل منـه إذ لا يفيـد تعلُّـم المتعلِّـم.

مـما لا شـك فيـه أن لهـذا التفكـير اللغـوي تأثـيراً مبـاشراً عـلى سـلوك المتعلِّمـين في تعلُّمهـم القواعـد اللغويـة لأنهـم يـرون في تجلياتـه عنـد المعلِّـم دعـوة إلى التعمُّـق اللغـوي الـذي يبعـد تعلُّـم القواعـد عـن الغـرق في التفاصيـل ويرقـي بـه إلى مراقبـة الظواهـر اللغويـة التـي تشـكِّل احـدى تجليـات فكـر الانسـان المبـدع والخـلاَّق.

2 ـ الوعي اللغوي للمتعلم

يظهـر الوعـي اللغـوي في اكتسـاب المتعلّـم القـدرة عـلى وعـي مـا يُمكِّنـه مـن تعلُّـم اللغـة وتمييـز مكوناتهـا واسـتيعاب دور كل منهـا للتمكُّـن مـن الابـداع اللغـوي المتمِّثـل في فهـم وانتـاج كل أنـواع الجمـل الممكنـة في لغـة معينـة، وفي تعلُّـم لغـة أو لغـات أخـرى غـير لغتـه الأم. وقـد أشـار إلى ذلـك اللغـوي الأمـيركي نـوام تشومسـكي حـين ميَّـز مـا بـين الكفايـة اللغويـة والأداء اللغـوي.

ويتـدرَّج الوعـي اللغـوي منـذ صغـر الانسـان فيتكـوَّن عنـده الوعـي الفونولوجـي الـذي يشـكل الـشرط الأسـاسي لتمكُّنـه مـن تعلُّـم القـراءة والكتابـة في عمـر الخمـس سـنوات ومـا فـوق، والـذي يقـوم عـلى قـدرة المتعلّـم عـلى اعتبـار أن

الصـوت اللغـوي كالصـاد مثـلاً هـو عينـه أَأتى في أول مفـردة أم في وسـطها إم في آخرهـا. وإذا لم يتكـوَّن هـذا الوعـي الفونولوجـي لـدى المتعلِّـم فهـو لـن يفلـح في تعلُّـم القـراءة والكتابـة وسـيبقى يخلـط بـين الأصـوات سـواء وقعـت في بدايـة المفـردة أم في وسـطها أم في نهايتهـا. ويُدخـل الوعـي الفونولوجـي المتعلِّـم إلى ميـدان القـراءة، إلى ميـدان فـك الرمـوز اللغويـة عـلى اعتبـار أنَّ القـراءة هـي نظـام لغـوي بديـل للغـة الشـفهيَّة.

ومـن الوعـي الفونولوجـي ينتقـل المتعلّـم إلى الوعـي النحـوي الـذي يقـوم عـلى ربـط المفـردات ببعضهـا البعـض بهـدف التعبـير عـن اختبـار الوجـود مـن خـلال العبـارات والجمـل؛ والعبـارات والجمـل تبنـى بالمفـردات، والمفـردات وحـدات لغويـة صرفيـة معنويّة معجميّـة تشـكِّل اللبنـات الأساسـية لأي بنـاء نحـوي؛ وبقـدر مـا يتقـدَّم المتعلِّـم في اكتسـاب المفـردات والعبـارات وفي تركيبهـا في العبـارات والجمـل يكتسـب الوعـي المعنـوي الـذي يشـكل الهـدف الأبعـد لـكل عمليـة تواصـل لغـوي.

وحـين يكتسـب المتعلِّـم الوعـي المعنـوي يـدرك المعـاني ووسـائل التعبـير عنهـا ويجـد الطـرق الخاصـة في تعبـيره الـذاتي منتجـاً ومبدعـاً؛ عندهـا يصـل إلى مفهـوم الوعـي التـداولي الـذي يسـمح لـه بـإدراك مقاصـد المتكلـم والكاتـب حتـى لـو لم تكـن بـارزة في كلامـه.

ويفتـح الوعـي التـداولي، الـذي يمثـل قمـة الوعـي اللغـوي، البـاب واسـعاً لمـا يمكـن تسـميته الاحسـاس اللغـوي للانسـان الـذي يشـكِّل العمـق الـضروري للتعاطـي اللغـوي المبـدع، ولوعيـه معرفتـه اللغويَّـة التـي تنعكـس ايجابـاً عـلى تعاطيـه اللغـوي في وجوهـه المتعـدِّدة، كـما تنعكـس عـلى طريقـة تعليمـه للغـة إذا كان ممـن يمارسـون مهنـة التعليـم.

والوعـي اللغـوي كـما رأينـا مـلازم لـكل انسـان فهـو الـذي يسـمح بتعلُّمـه اللغـة وباحساسـه بالظواهـر اللغويـة المتنوعـة غـير أن هـذا الوعـي يختلـف بـين انسـان

وآخر وهو في كل الأحوال قابل للنمو والتطوُّر في حدود تتفاوت بين البشر.

3 ـ الخطأ اللغوي من وجهة نظر تربويّة

إذا كان الخطـأ اللغـوي هـو مـا يجـب عـلى المتعلِّـم عـدمَ الوقـوع فيـه تطبيقـاً لقواعـد لغويـة معيَّنـة، وإذا كان لا مفـرّ مـن الوقـوع في الخطـأ لأسـباب متعـددة تعـود عمومـاً إلى طبيعـة التعلُّـم والظـروف التـي يتـم فيهـا وإلى قـدرات المتعلِّـم، وإذا كان لا يمكـن للمعلِّـم أن يمنـع المتعلِّـم مـن الوقـوع في الخطـأ مهـما بـذل مـن جهـد لأن الخطـأ اللغـوي جـزءٌ مـن صـيرورة تعلُّـم اللغـة، فالأجـدى أن ننظـر إلى الخطـأ اللغـوي لا كحجـر عـثرة أمـام التعلُّـم إنمـا كمرحلـة تعلُّميَّـة في مسـار المتعلِّـم التعلُّمـي، منهـا يتعلَّـمُ كيـف لا يخطـىء مـرة أخـرى وكيـف يصحِّـح مسـار تعلُّمـه؛ إذ لا تقـدّم للمتعلِّـم في تعلُّمـه إلا إذا فكّـر في طريقـة تعلُّمـه وهـو يتعلّـم؛ وهـذه قاعـدة يعلمنـا إيَّاهـا علـم كيفيـات الإدراك بمـا يسـمح للمتعلـم أن يصبـح واعيـاً لطريقـة تعلُّمـه بمـا لهـا ومـا عليهـا فيتقـدّم في مـا يتعلّمـه وفي الطريقـة التـي يتابـع فيهـا تعلّمـه.

لم يعـد الخطـأ اللغـوي تلـك الصـيرورة الشـنيعة التـي يجـب الخـوف منهـا، ذات النتائـج القاتلـة؛ لقـد غـدا بالاسـتناد إلى النظـرة التـي عرضناهـا فسـحة لاعـادة النظـر في طريقـة التعلُّـم ولتوجيههـا الوجهـة التـي تخـدم تعلُّـم المتعلِّـم في اللغـة وفي غيرهـا مـن الأنشـطة والميادين التعليميـة. ومـن لا يتعلَّـم مـن أخطائـه فهـو لـن يتعلَّـم أبـداً لأنـه لـن تكـون لديـه القـدرة عـلى الاعتبـار مـما وقـع فيـه من أخطـأ فيعـود إلى أخطائـه السـابقة دون أن يـدري. وهـذه عـبرة تصلـح لـكل ميـدان مـن ميادين الحيـاة بمـا فيهـا التربيـة والتعليـم.

نهاية:

تؤكـد دراسـة الأساسـيّات اللغويـة واللغويـة التربويـة في عمقهـا واتسـاعها وفي علاقتهـا مـع العمليـة التربويـة أنهـا مفاهيـم لغويـة ولغويـة تربويـة لا غنـى عنهـا

لـكل معلـم لغـة، وإنهـا ترافـق المعلـم في عملـه وتسـانده في ممارسـته المفكّـرة أثنـاء تعليمـه. وبقـدر مـا تتعمـق معرفتـه لهـذه المفاهيـم بقـدر مـا يصبـح أكـثر قـدرة عـلى معالجـة المشـكلات التعليميـة التـي يعـاني منهـا متعلِّمـوه والتـي تجـد جذورهـا في النقـص الناتـج عـن عـدم تمكّـن المتعلّـم مـن وعـي هـذه المفاهيـم وادراك نتائجهـا عـلى وعيـه اللغـوي. فالممارسـة المفكِّرة للمعلِّـم التـي تقـوده إلى التعمُّـق أكـثر في هـذه المفاهيـم هـي التـي تسـانده في عملـه اليومـي وتفتـح لـه نوافـذ حلـول للمشـكلات التـي يتخبَّـط بهـا المتعلِّـم والتـي عليـه أن يسـاهم كمعلِّـم، وخبـير تعليـم في ايجـاد الحلـول لهـا.

للاستزادة والتوسُّع:

1 ـ الجـبر عبـد الفتَّـاح، (2007)، النـص كوحـدة لدراسـة اللغـة وتدريسـها، مجلـة العلـوم الانسـانية ـ كلّيـة الآداب، جامعـة البحريـن، 15.

2 ـ الزيـن عبـد الفتَّـاح، (2000)، أحـكام نحويّـة في ميـزان النقـد، في حوليـات، جامعـة البلمنـد، كليّـة الآداب والعلـوم الانسـانيّة، 10.

3 ـ شاهين عبد الصبور، (1979)، المنهج الصوتي للبنية العربيّة، القاهرة، دار العلوم.

4 ـ صيّاح انطوان، (إشراف)، (2006)، تعلُّميّة اللغة العربيّة، بيروت، دار النهضة العربية.

5 ـ صيّـاح أنطـوان، (1995)، دراسـات في اللغـة العربيّـة الفصحـى وطرائـق تعليمهـا، بـيروت، دار الفكـر اللبنـاني.

6 ـ طـرزي فـؤاد، (1973)، في سـبيل تيسـير العربيـة وتحديثهـا، أمـانٍ لـو تتحقّـق، بـيروت، لا دار نـشر، 152 ص.

7 ـ فريحـة أنيـس، (1953) تبسـيط قواعـد اللغـة العربيَّـة وتبويبهـا عـلى أسـاس منطقـي جديـد، بـيروت، الجامعـة الأميركيـة.

8 ـ فريحة أنيس، (1981)، نظرَّيات في اللغة، بيروت، دار الكتاب اللبناني.

1 – Bassano D.& Mallochi T., & Klampfers F. & Dressler W.U., (2001), L'acquisition de la morphologie verbale à travers les langues, Enfance, Paris.

2 – Borg S., (2001), Self – perception and practice in teaching grammar, in ELT Journal, 55 (1), 21 – 30.

3 – Borg S., (2003), Teacher cognition in grammar teaching: a literature review, in Language Awareness, 12 (2), 96 – 108.

4 – Calaque E., David J., (2004), Didactique du lexique, Bruxelles, Deboeck.

5 – Carter R., Hugher R. and Mc Carthy M., (2000), Exploring grammar in context, Cambridge, Cambridge University Press.

6 – Cohen D., (1970), Les formes du prédicat et la théorie de la phrase chez les anciens grammairiens, dans Mélanges Marcel Cohen, Paris, The Hague, Mouton.

7 – Combettes B., (2000). Phrase, Texte, Discours: Quel Cadre pour L'étude de la Langue? Dans Pratiques, 107 – 108.

8 – Cuq J.p., (2000), Du discours du linguiste au discours pédagogique: Tribulations de quelques concepts grammaticaux, dans ELA, Paris, Didier, 125, janvier, mars.

9 – Fleisch H., (1956), Etudes sur le verbe arabe, dans Mélanges Louis Massignon, V2, Institut Français de Damas.

10 – Roman A., (1986), Les modalités de voie du verbe arabe, dans Travaux du cercle linguistique d'Aix-en-provence,2.

ملخَّص الفصل الثاني:

الأساسيّات اللغوية الضرورية لمعلم اللغة العربية هي:

1 ـ وظائف اللغة: تواصلية، معرفية ورمزية.

2 ـ نظاما المشافهة والكتابة: وهما نظامان متمايزان لغوياً.

3 ـ المعجم اللغوي للمتعلِّم: ـ المعجم اللغوي كلٌّ متكامل مترابط.

ـ تنمية المعجم اللغوي هدف من أهداف تعليم اللغة.

4 ـ المستويات اللغويّة: مستوى متأنِّق، متقن، عادي ومبتذل.

5 ـ القواعد الضمنيّة والقواعد العلميّة:

القواعد اللغوية الضمنية فطريّة والقواعد اللغوية العلميّة قواعد عاملة.

6 ـ القواعد النصيّة: تقوم القواعد النصيّة على دراسة طرائق تكوُّن النصوص كبناء صحيح متكامل متماسك.

تجمع القواعد النصية قواعد الصرف والنحو والمعجم والدلالة والتداولية.

7 ـ الوحدة اللغوية في النص وتنوُّع ميادين دراسة اللغة:

إن التشعُّب في ميادين دراسة النص لا يلغي الوحدة اللغوية في النص إنما يؤكدِّها.

8 ـ البنية العمقيَّة والبنية السطحيّة:

لكل قول لغوي بنيتان بنية سطحية ظاهرة وبنية عمقيَّة انبثقت منها البنية السطحيّة بعد سلسلة من التحوُّلات.

9 ـ الاستعمال اللغوي بين الخطأ والشيوع:

الموقف اللغوي المعياري يلتزم التزاماً صارماً بالقواعد اللغوية والموقف الوصفي يقبل باللغة كما تطوِّرها الألسن.

10 ـ الاستراتيجيّات اللغوية: استراتيجيّات الفهم اللغوي واستراتيجيّات الانتاج اللغوي، واستراتيجيّات التعاطي اللغوي.

أنواع التعاطي اللغوي: تعاطٍ لغوي استهلاكي، تعاطٍ لغوي استيعابي وتعاطٍ لغوي منتج.

11 ـ النظرة إلى التطوُّر اللغوي:

النظرة إلى التطوُّر اللغوي تفرض:

ـ الانطلاق من الاستعمال اللغوي الحي.

ـ الانطلاق من النصوص في دراسة القواعد.

ـ ربط القاعدة والشواذ والفائدة بمدى انتاجيتها اللغويّة الحاضرة.

12 ـ الاشتقاق في اللغة العربيّة:

الاشتقاق هو الرافد الأساسي في تكوين الوحدات اللغوية في اللغة العربية.

13 ـ الاسناد في النحو: الاسناد مفهوم مركزي في القواعد العربية، إنه الأساس لربط المفردات ببعضها البعض في إطار الجملة.

14 ـ الفعل والتعبير عن الزمن في اللغة العربية:

لا ارتباط للفعل بزمن معيَّن في اللغة العربيّة، والزمن يدل عليه المعنى والسياق وبعض الأدوات في الجملة.

15 ـ وسائل التعبير عن الوظيفة النحويّة في الجملة:

للتعبير عن الوظيفة النحوية في الجملة ثلاث وسائل:

الموقع، التنغيم في الكلام الشفهي، الحركات.

16 ـ الصيغ الصرفية والمفردات اللغوية:

المفردات اللغوية تتخلَّفُ عن ملء الصيغ الصرفيّة.

الأساسيّات اللغويّة التربويَّة الضروريَّة لمعلِّم اللغة العربية هي:

1 ـ العلاقـة بـين المعرفـة اللغويـة والممارسـة التعليميـة: يـؤدِّي التوسُّـع في المعرفـة اللغويـة إلى تجديـد الممارسـة التعليميـة.

2 ـ الوعـي اللغـوي للمتعلّـم: وعـي فونولوجـي، ووعـي نحـوي ووعـي معنـوي، ويـؤدي إلى الاحسـاس اللغـوي للانسـان الـذي يشـكِّل العمـق الـضروري للتعاطـي اللغـوي المبـدع.

3 ـ الخطأ اللغوي من وجهة نظر تربويَّة:

الخطأ اللغوي فسحة لاعادة النظر في طريقة التعلُّم.

الفصل الثالث

تعلُّميَّة القواعد العربيَّة

الفصل الثالث

تعلُّميَّة القواعد العربيَّة

ـ هـل مـن مـبرّرٍ لتخصيـص تعلُّميَّـة القواعـد العربيـة بفصـل خـاص يميِّزهـا عـن تعلَّميَّـة سـائر نشـاطات اللغـة العربيّـة؟

ـ هـل التعمُّـق في فهـم المـآذق التـي يعـاني منهـا تعليـم القواعـد العربيـة يسـاهم في تحسـين نوعيَّـة هـذا التعليـم؟

ـ هـل وعـي المعلِّـم لأهـداف تعليـم القواعـد ولأبعادهـا كفيـلٌ بتغيـير طريقتـه في تعليـم القواعـد العربيّـة؟

ـ هـل التركيـز عـلى النصـوص المكتملـة في نشـاط القواعـد يسـاهم في سـد الفجـوات التـي يقـع فيهـا المتعلِّـم عنـد دراسـته القواعـد دراسـة نظريـة؟

ـ هـل تشـكِّل تماريـن القواعـد بأبعادهـا وشروطهـا وأنواعهـا الأسـاس العمـلي الـذي يعـوِّض الجفـاف النظـري الـذي تقـع فيـه القواعـد؟

ـ مـا هـي الوسـائل الكفيلـة بالانتقـال بنشـاط القواعـد مـن نشـاط فهـم واسـتنتاج وحفـظ إلى نشـاط ملاحظـة واكتشـاف واسـتنتاج وخلـق حَـسٍّ لغـوي؟

هـذه بعـض الأسـئلة التـي تقـضُّ مضجـع كل معلِّـم يـرى الصعوبـات التـي يعـاني منهـا متعلِّمـوه في تعلُّـم القواعـد، وفي عـدم تمكنُّهـم مـن ربـط مـا يتعلَّمونـه مـن قواعـد بمـا ينتجونـه مـن نصـوص. إن محاولـة الاجابـة عـن هـذه الأسـئلة تشـكِّلُ أول الطريـق في السـعي لحـلِّ مشـكلة تعلُّـم القواعـد، وللخـروج مـن المـآذق التـي يضـع

المعلِّـم نفسـه فيهـا، ولجعـل تعليـم القواعـد نشـاطاً محبّبـاً مشـوِّقاً يدفـع بالمتعلِّـم إلى الاقبـال عـلى تعلُّـم اللغـة بشـغف وسرور، وإلى الابـداع فيهـا.

بعد دراسة هذا الفصل يمكنك عزيزي القارىء أن تصبح قادراً على:

ـ تحديد أهداف تعلميَّة القواعد العربيّة.

ـ تعيين مآذق تعليم القواعد العربيّة.

ـ تحديد مراحل تعلُّم القواعد العربية.

ـ التمييز بين طرائق تعليم القواعد العربية.

ـ تحديد أبعاد تمارين القواعد العربية، وشروطها وأنواعها.

تعلُّميّة القواعد العربيّة

مقدِّمة:

في خضم الصعوبات التي يعاني منها المتعلِّمون في تعلمُّ اللغة وفي ممارستها شفهياً وكتابة ممارسة بعيدة عن الخطأ، تصوَّب غالباً السهام إلى القواعد كنشاط صعب لا يُقبل عليه المتعلمِّون، وإن أقبلوا عليه فهم يتقنونه دون أن يحسنوا استخدام معطياته في التشافه والكتابة. والواقع في هذا الشأن هو أنَّ النظر إلى القواعد كنشاط مستقل عن سائر أنشطة اللغة العربية يشكِّل بداية الطريق إلى عدم النجاح في تعليم اللغة وتعلُّمها، انطلاقاً من وحدة اللغة في النص كمحصِّلة لكل العلوم المساعدة في فهمها.

وقد يتبادر إلى الذهن العديد من الأسئلة البديهية التي تقض مضاجع اللغويين والتربويين على حدٍّ سواء وهي تتلخَّص في الآتية:

1 ـ هل يتقن متعلِّم لغة معينة لغته بقدر ما يتقن من قواعدها؟

2 ـ هل للسليقة اللغويَّة دور في اتقان لغة معينة أكثر من دور الدراسة والحفظ والمران؟

3 ـ ما هي المآذق التي يعاني منها تعليم قواعد الغة العربية؟

4 ـ ما هي المـَآذق التي يُعاني منها تعليم القواعد العربيّة؟ ما دور المعلِّم والمتعلِّم والمادة التعليمية فيها؟

5 ـ ما هي الطريقة الأجدى في تعليم قواعد اللغة العربيّة؟

6 ـ ما هي مراحل نشاط تعليم القواعد؟

7 ـ ما هي أهداف تعليم القواعد اللغويّة؟

8 ـ ما هو موقع نشاط تعليم القواعد من سائر الأنشطة اللغويّة؟

سنعمد في هذا الفصل المخصَّص لتعلُّميَّة القواعد العربية للاجابة عن هذه الأسئلة محاولين شرح تعلُّميّة القواعد العربيَّة في أبعادها ومستلزماتها.

أ ـ أهداف تعلميَّة القواعد العربية:

إذا كنا حدَّدنا التعلميّة ـ على أنَّها «مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيّات الحياتية المتنوعة» (انظر انطوان صيّاح، تعلمية اللغة العربية ج 2، ص 18)؛ وإذا كانت التعلّميّة تقوم على أركان أربعة هي المعارف، المتعلِّم، المعلم والوضعية التعليمية التعلّميَّة؛ وإذا كانت مرتكزاتها تعود إلى الإدارة التربوية للعملية الصفيّة التعليمية التعلّميّة، إلى الاستراتيجيات التعلّميّة للمتعلّمين، إلى طرائق التعليم وإلى التربية بالكفايات (انظر المرجع عينه ص 19 ... 23) فمن الطبيعي النظر إلى تعلّميَّة القواعد اللغوية العربيّة في اندراجها في مشروع التعلّميّة الكبير؛ وما يميِّز هذه التعلّميّة الخاصة للقواعد اللغويّة العربيّة هو وقوعها في نشاط أعمَّ وأشمل إلاّ وهو تعليم القواعد كخادمة لاتقان اللغة السليمة التي لا تشكل هدفاً في ذاتها، إنما هي أداة تعبير وتواصل بين أبناء البشر بما يؤمِّن ايصال المرسلة اللغوية إلى المرسل إليه في ثوب لغوي سليم.

وأولّ ما يجب التطرُّق إليه هنا هو أهداف تعلّميّة القواعد التي يمكن ايجازها في ما يلي:

1 ـ تنمية العقل العلمي الرياضي للمتعلِّم ودفعه للتفكير في عبقريَّة اللغة عن طريق فهم قواعد عملها وطرق إنتاجيّتها. والقواعد تنمي العقل العلمي الرياضي

لانطلاقها من مبدأ القاعدة التي تعمَّم والتي يجب تطبيقها، ومن الشواذ الذي يعلِّق تطبيقها، ومن التحديدات التي نعتمد عليها في رسم حدود عمل أداة أو حرف، ومن أقسام الكلام.

2 ـ مساعدة المتعلِّم على اكتشاف عمليَّة الخلق اللغوي من خلال تطبيق القواعد، وذلك مما يجعله أكثر قدرة على التعبير الشفهي وعلى التأليف الكتابي. فالكتابة كما الكلام لا يتمَّان دون قواعد عامة مشتركة في إطار لغة معيَّنة، ودون اتقان هذه القواعد.

3 ـ مساعدة المتعلِّم على سرعة الفهم والاستيعاب في نشاطات اكتشاف المعنى من خلال القراءة والمطالعة والتعبير؛ لأنَّ أيَّ خَلَلٍ في تطبيق قاعدة معينة في نص مسموع أو مقروء يزعزع مَسَار المعنى في ذهن السامع أو القارىء مما يدفع به إلى إعادة القراءة في محاولة وصل ما انقطع من حبل المعنى عن طريق استثمار القاعدة الصرفيَّة أو النحويَّة في خدمة التعبير.

4 ـ النظر إلى القواعد على أَنَّها لا تشكِّلُ غاية في ذاتها ولذاتها، إنما هي وسيلة مركَّبة ومُقَوْنَنة ومنظَّمة ينظر إليها لجهة مساهمتها في تحقيق سلامة التركيب، وصحَّة الأسلوب، وفي انتقاء الألفاظ والعبارات؛ ذلك أننا نرى أن القواعد إذا ما أخذت من هذه الوجهة الوظيفية فهي لا بدَّ شاملة لكل علوم اللغة التي تساهم في الوصول إلى اتقان التعبير بوجهيه الشفهي والمكتوب، ولا تقتصر بالتالي على علمي الصرف والنحو إذ يداخلهما عموماً حتى في التدريس التقليدي عناصر كثيرة من علم المعجم وعلم المعاني ومن علم اجتماع اللغة، ومن علم التداولية.

5 ـ تطويع القواعد بقواعدها، وفوائدها وشواذاتها وجعلها في متناول المتعلِّمين بمعنى أن تلبِّي حاجاتهم اللغويَّة إلى التعبير والتأليف. وهذه الحاجة غير محدَّدة بصورة دقيقة ويترك أمر وضع حدودها للمعلِّمين الذي يقعون في آفة تعلُّم القواعد للقواعد دون النظر لارتباط القاعدة بالخطأ في ذهن المتعلِّم مِمَّا يُرسِّخُ

عنده الشعور بالخوف من الخطأ الذي يلاحقه كلما تحدَّث أو كتب لكثرة القواعد وعدم استطاعته الإحاطة بها.

ونحن نهدف من وراء كل ذلك إلى جعل التلميذ يقرأ، ويكتب، ويطالع، ويؤلّف بصورة سليمة بعيدة عن الخطأ ومتحرِّرة من همِّه اللاحق به[1]. ذلك أن للغة أسبقيَّة على القواعد إن في الظهور أو في الاستعمال، والجهد يجب أَنْ يَنْصَبّ على اتقانها لذاتها فتكون القواعد في خدمتها.

ب ـ مآذق تعليم القواعد العربيّة

يعاني تعليم القواعد اللغوية العربيَّة من جملة من المآذق التي تجعل الفائدة منه قليلة على صعيد تعليم اللغة في أنشطتها المختلفة. ويمكننا استعراض هذه المآذق على الوجه الآتي:

1 ـ انقطاع العلاقة بين تعليم القواعد واللغة في أبعادها التعبيرية.

2 ـ الاقتصار في تعليم القواعد العربيّة على قواعد الجملة.

3 ـ إهمال الابعاد الجماليّة للنص في تعليم القواعد.

4 ـ الاغراق في الفوائد والشواذات والتعليلات والتفسيرات المعنوية.

5 ـ الموسوعيّة في تعليم القواعد.

6 ـ نِظرة معلِّمي اللغة إلى القواعد.

---

1 ـ انظر في هذا الباب أنيس فريحة، نظريات في اللغة، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1981، الطبعة الثانية، 191 ص. وبخاصة فصل تيسير تعليم العربيّة ص. ص. (161 ـ 186). وفي اللغة العربيَّة وبعض مشكلاتها (1966). وتبسيط قواعد العربيَّة وتبويبها على أساس منطقي جديد، بيروت، الجامعة الأميركيّة 1953، 6.

وسنحاول التعمُّق في هذه المآذق بما يفيد في جعل تعليم القواعد اللغوية العربية نشاطاً محبباً مرغوباً ومثمراً.

1 ـ انقطاع العلاقة بين تعليم القواعد واللغة في أبعادها التعبيرية:

الغالب في تعليم القواعد أنه يكون بهدف فهم القواعد وتطبيقها واكتسابها لذاتها متناسين أن القواعد لا يمكن أن تشكّل هدفاً في ذاتها إنما هي نشاط خادم للغة في أبعادها التعبيرية. فالقواعد المدروسة والمحفوظة مهيّئة للنسيان إذا لم تستثمر في التعبير اليومي، لذلك فكل قاعدة مستثمرة تُحفظ وكل قاعدة لا تجد استثماراً لها تنسى. ويكون الاستثمار عن طريق الانطلاق ليس من قواعد نعطي أمثالاً عليها بل من نصوص مكتملة بجماليَّاتها وإبداعاتها محاولين شرحها وتفسيرها وتبيان مكامن الجمال فيها ومستثمرين القواعد اللغوية في إزالة كل ما يعيق فهمنا، وفي إدراك ما تقدمه لنا من شروح لازمة لفهم النصوص ولادراك جماليَّاتها، لأنه لا معنى لقاعدة لغويّة لا تؤدّي وظيفتها في سلامة التعبير وصحة المعنى وعمقه ودقَّته وفي جماليّة النص.

من الواضح أن فهمنا للقواعد اللغوية يتخطى الصرف والنحو ليشمل كل علوم اللغة التي تساهم في بناء النص وفي تجلِّي المعنى فيه وفي إبراز جماليَّته.

2 ـ الاقتصار في تعليم القواعد على قواعد الجملة:

إذا كان النحو يُحدّد على أنه علم تركيب الجملة فإن تعليمنا القواعد لا يتعدَّى قواعد الجملة معتبرين أن من اتقن قواعد الجملة استطاع أن يؤلف فقرة ونصاً. الواقع أن الأمر مختلف، فقواعد الجملة وإن كانت تشكل جزءاً لا يتجزأ من قواعد كتابة النص إلا أنها تبقى جزءاً لا أكثر؛ والالمام بها أو اتقانها

لا يغنـي عـن دراسـة قواعـد بنـاء النـص، التـي تشـكل كلاًّ متكامـلاً عـلى الرغـم مـن تكـوّن النـص مـن جمـل وفقـرات. وقواعـد بنـاء النـص تشـمل قواعـد الجملـة، قواعـد ربـط الجمـل، دراسـة أدوات الربـط، دراسـة الانسـاق المعنويـة الممتـدَّة عـلى مسـاحة النـص، دراسـة ملاءمـة المفـردات والعبـارات للنـص، دراسـة علامـات الوقـف أو علامـات الكتابـة في النـص، ومـا إلى ذلـك مـن قواعـد كتابـة. ولـن يكـون تعليـم القواعـد اللغويـة تعليـماً مثمـراً إلا إذا عمـل عـلى دراسـة النـص بالاسـتناد إلى نصـوص مكتملـة ومنطلقـاً مــن هــذه الدراســة ككلٍّ متكامــلٍ إلى دراســة القواعــد اللغويــة المســتثمرة في فهمــه وإدراك جماليّتــه.

3 ـ اهمال الأبعاد الجماليّة للنص في تعليم القواعد:

إذا كان الهـمّ مـن دراسـة القواعـد اللغويـة تـلافي الخطـأ وعـدم الوقـوع فيـه فـإن الضحيَّـة الأولى لهـذا التوجـه هـي الملامـح الجماليّـة للنـص التـي تظهـر مـن خلالهـا القـدرة التعبيريـة للمتحـدّث أو للكاتـب؛ مـن هنـا ضرورة التـدرُّب عـلى عـدم الوقـوع في الخطـأ وعـدم اهـمال الابعـاد الجماليـة الفنيـة للنصـوص، إذ مـن دونهـا يصبـح العمـل عـلى قواعـد اللغـة عمـلاً في غايـة الصعوبـة ينتفـي منـه كل تحفيـز متـأتٍّ مـن طبيعـة النصـوص التـي تحبِّـبُ القـارىء للاقبـال عليهـا. لذلـك نعتـبر أن مـن أهـم مـآذق تعليـم القواعـد العربيّـة مـأذق اهـمال الابعـاد الجماليّـة للنـص وكأنّ القواعـد تـدرس لذاتهـا. وخـير مثـالٍ عـلى ذلـك النصـوص التـي يضعهـا مؤلفـو كتـب القواعـد خدمـة لهـدف قواعـدي محـدَّد. والواقـع أن هـذه النصـوص مفتعلـة فلـو كان الهـدف القواعـدي متوفـراً مـن خـلال النصـوص لمـا لجـأوا إلى التأليـف؛ وبمـا أن النصـوص الممثّلـة لهـذه الظاهـرة غـير متوفـرة فالأجـدر النظـر في مـا يجـب أن يعلَّـم مـن هـذه القواعـد قبـل اللجـوء إلى ليِّ ذراع اللغـة عـن طريـق التأليـف الـذي لا يخـدم جماليّتهـا ولا يحفـز المتعلِّـم لأن الإصرار عـلى مـا هـو

قليـل الاسـتعمال ينفـي عـن نشـاط القواعـد العربيّـة ضرورتـه للنشـاط التعبـيري الشـفهي والمكتـوب.

4 ـ الاغراق في الفوائد والشواذات والتعليلات والتفسيرات المعنويّة:

إن معرفـة تاريـخ وضـع قواعـد اللغـة العربيـة في أول عهـد العـرب بالتدويـن في غايـة الفائـدة لمعلِّمـي القواعـد العربيـة ولواضعـي المناهـج ومؤلفـي كتـب القواعـد؛ فـإذا علمنـا أن الاختـلاف بـين لهجـات القبائـل العربيّـة أدَّى إلى تدويـن اسـتعمالات لغويّـة متعـددة قـد تكـون في بعـض الأحيـان متناقضـة، وإذا علمنـا أن هـذه اللهجـات هـي التـي تشـكِّل الأسـاس لكثـير مـن الفوائـد والشـواذات التـي تثقـل كاهـل كتـب القواعـد دون أن يكـون لهـا مـبرر سـوى المعرفـة الواسـعة لمـا كان عليـه الاسـتعمال اللغـوي في فـترة غابـرة مـن تاريـخ العـرب، وإذا كانـت هـذه الفوائـد والشـواذات تشـكل الجـزء المهمـل بـل المنسي مـن الاسـتعمال اللغـوي الحـي الـذي نسـمعه ونقـرأه يوميّـاً، أعدنـا النظـر في مـا يمكـن أن نـورده منهـا في كتـب القواعـد التـي تتوّجـه إلى المتعلّمـين ذوي العـود الرخـص والبـاع القصير في اللغـة. ذلـك أن النتيجـة المباشرة لحشـو كتـب القواعـد العربيـة بهـذه الفوائـد والشـواذات إنمـا هـي نفـور المتعلّمـين مـن هـذا الكـم الهائـل مـن القواعـد المطلـوب حفظهـا والتـي لا فائـدة منهـا في الاسـتعمال الحـي للغـة.

ألا تكمـن الطريـق الأسـلم في تعليـم القواعـد اللغويـة العربيـة في الاقتصـار عـلى اعتـماد القواعـد المسـتعملة في النصـوص المعـاصرة دون غيرهـا مـما هـو قليـل الاسـتعمال وتـرك التعمُّـق لمـن يرغـب فيـه ويشـعر أنّـه بحاجـة إليـه. أليـس مـن المفيـد تربويـاً الاقتصـار عـلى الأسـاس الـذي لا غنـى عنـه في فهـم القاعـدة وتـرك الاسـتزادة للمتعلِّـم مـن خـلال تحليـل النصـوص والمطالعـة؟

كـما أن هنـاك اغراقـا آخـر تشـكو منـه القواعـد العربيـة ألا وهـو الاكثـار

مـن التفسـيرات المعنويـة التـي لا تسـاهم في فهـم المفهـوم القواعـدي، إنمـا هـي تعطـي العديـد مـن الاسـتعمالات الممكنـة، كان نعـرِّف التمييـز ونـسرد أنواعـه (تمييـز العـدد، المسـاحة، الـوزن) التـي هـي مجـرد اسـتعمالات معنويـة لا حاجـة لدراسـتها كقاعـدة إنمـا الحاجـة ماسَّـة إلى التمـرّس عليهـا مـن خـلال النصـوص المقـروءة ومـن خـلال مـا يؤلفـه المتعلِّـم منهـا.

إن التركيـز عـلى معايـير المعنـى في شرح الاسـتعمالات اللغويـة وتفسـيرها يـؤدي إلى تكثيـف القواعـد وجعلهـا أكـثر ثقـلاً وإلى احالـة انتبـاه المتعلِّـم عـن عمليّـة الانتـاج اللغـوي المبـدع. فالمتعلـم قارئـاً ومحلِّـلاً ودارس قواعـد وكاتبـاً مدعوٌّ باسـتمرار إلى اسـتجماع العنـاصر اللازمة لعمليتـي الفهـم والابـداع اللغـوي عـلى حـد سـواء.

5 ـ الموسوعيَّة في تعليم القواعد:

يشـكو تعليـم القواعـد العربيّـة مـن مـأذق آخـر لا يقـل أثـراً عـن المـآذق السـابق شرحهـا ألا وهـو مـأذق الموسـوعية في تعليـم القواعـد الـذي يدفـع مؤلِّفـي كتـب القواعـد إلى التوسّـع في شرح المفاهيـم القواعديـة بـكل تشـعباتها توسّـعاً يصـل إلى حـدود الموسـوعيّة بالنسـبة للمتعلِّـم. وإذا كان هـذا التوسّـع في الـشرح القواعـدي بهـدف الأمانـة والدقـة يـؤدي إلى الموسـوعية الناتجـة عـن الاغـراق في التفاصيـل غـير أنـه يـؤدي في الوقـت عينـه إلى توريـث المتعلّـم الهـمّ الثقيـل والشـعور بالعجـز عـن حفـظ قواعـد لا يسـتفيد منهـا لا في تعبـيره الشـفهي ولا في الكتابـة إلا في مـا نـدر. والتمثيـل عـلى ذلـك متوفِّـر في كل دروس القواعـد وعـلى اي مسـتوى مـن المسـتويات التعليميـة فـما قولـك بتعليـم أحـرف النـداء السـبعة وهـي يـا، أيـا، هيـا، أي، الهمـزة، واَ، ووا والمسـتعمل منهـا في النصـوص الموضوعـة بـين أيـدي المتعلِّمـين لا يتعـدَّى الثلاثـة، ومـا يسـتعمله المتعلِّمـون منهـا لا يتعـدّى الحـرف يـا؛ ومـا قولـك بأوجـه الاسـم الواقـع بعـد أسـماء المقاديـر إذ هـي أربعـة، النصـب عـلى التمييـز والجـر بالمضـاف أو بِمِـن والرفـع

على البدليّة. وهل من حاجة لادخال المتعلّم في هذه التفاصيل التي يمكن تركها لمن شاء التوسُّع والاقتصار على ما هو معروف منها إلا وهو الحالة الأولى التي هي حالة النصب تمييزاً.

6 ـ نِظرة بعض معلّمي اللغة إلى القواعد:

تشكّل نِظرة معلّمي اللغة الملتزمة القواعد التزاماً حرفياً كاملاً مأذقاً كبيراً من مآذق تعليم القواعد العربيّة؛ فهؤلاء الأساتذة الذين يكرّرون القواعد المحفوظة تكراراً قاتلاً ويرغمون المتعلّمين على حفظها إنّما يقتلون كل علاقة حميمة بإبداعيَّة اللغة الدائمة التجدُّد؛ فالقواعد ما كانت لتقييد الابداعية اللغوية إنما لتجديدها ابداعاً لا يخالف الأصول.

إنَّ من الإلحاح بمكان أن نُحِلَّ تعلُّم اللغة بأبعادها التعبيريّة والجمالية والقواعدية محل القواعد في قلب عمليّة التعلُّم، وأن نراقب اللغة في ظواهرها الحيّة من خلال النصوص المدروسة ممّا يعني أن نتبنّى في تعليمنا نظرة شاملة للغة تتخطّى القواعد النظريَّة لتتوجه إلى النصوص التي استثمرت فيها هذه القواعد في ميادين الحياة الواسعة، فيقبل عليها المتعلّم لغة حياة متجدِّدة تخدم أغراضه في التعبير بأشكاله المتنوعة.

ج ـ مراحل تعليم القواعد العربيّة:

إذا كنّا اعتبرنا أن تعليم القواعد لا يشكّل هدفاً بذاته إنما هو نشاط في خدمة اكتساب الكفايات اللغوية الأساسيّة والفرعيّة، وإذا كنا ركّزنا في الأسس اللغويّة الضروريّة لمعلم اللغة العربية على مفهوم القواعد النصيّة التي تأخذ من النص قاعدة ومنطلقاً ومآلاً لأن بناء النص يشكّل المقصد لكل تعليم لغوي، بات علينا أن نعكس هذين المفهومين الأساسيّين على المراحل التي نجد أنفسنا ملزمين

باعتمادها في تعليم اللغة العربيّة وهي تتدرَّج على الوجه الآتي:

1 ـ مرحلة تحليل النص تحليلاً معنويّاً بلاغياً جمالياً.

2 ـ مرحلة تحديد أهداف النشاط القواعدي اللغوي.

3 ـ مرحلة تحليل النص تحليلاً صرفيّاً نحوياً مركَّزاً على مفهوم قواعدي لغوي معيَّن.

4 ـ مرحلـة اكتشـاف المفهـوم القواعـدي اللغـوي واسـتنتاج القاعـدة الصرفيـة النحويـة اللغويـة وصياغتهـا.

5 ـ مرحلة ربط القاعدة الصرفيّة النحويَّة اللغويَّة بسائر القواعد المدروسة.

6 ـ مرحلة التدرُّب من خلال النصوص المكتملة.

7 ـ مرحلة وضع رسم بياني للمفهوم القواعدي المدروس.

8 ـ مرحلة وضع ترسيمة للقاعدة المدروسة.

وسنعمد إلى شرح هذه المراحل تباعاً.

1 ـ مرحلة تحليل النص تحليلاً معنوياً بلاغياً جماليّاً:

تقـوم هـذه المرحلـة عـلى الانطـلاق في تحليـل النـص مـن الدراسـة المعنويـة البلاغيـة الجماليـة للنـص المختـار في الوحـدة التعلّيميـة. ويشـكِّل الإصرار عـلى البـدء بالدراسـة المعنويّـة البلاغيّـة الجماليّـة للنـصّ الخطـوة الأولى في الـدرس اللغـوي لاعـادة الاعتبـار إلى وحـدة الدراسـة اللغويّـة في دراسـة النـص والانطـلاق منهـا إلى تحليـل مسـتوياته كافـة مـمّا يفـرض اختيـار النصـوص التـي تتناسـب مـع المفهـوم القواعـدي المطلـوب دراسـته، والابتعـاد عـن اختيـار النـص الأدبي الـذي لا يخـدم الهـدف القواعـدي المطلـوب في الوحـدة التعليميَّـة. ويـؤدي هـذا التوُّجـه إلى ربـط

أنشـطة اللغـة العربيـة ببعضهـا البعـض وإلى اعتبـار النشـاط القواعـدي نشـاطاً لغويـاً مؤسّسـاً للنـص وليـس نشـاطاً زائـداً مفروضـاً فرضـاً الزاميـاً عليـه. وللخـروج عـن هـذه القاعـدة عواقـب وخيمـة عـلى المعلّـم والمتعلّـم وعـلى اكتسـاب القواعـد عـلى حـدٍّ سـواء. أنـه يجعـل تعليـم المتعلِّـم صعبـاً وتعلّـم المتعلمـيِّن عسـيراً واكتسـاب القواعـد أمـراً غـير يسـير لأن هـذا الخـروج يشـكِّل محاولـة للسـير عكـس مـا تسـير عليـه عمليّـة بنـاء النـص وفهمـه وتجنيـد كل المعـارف في خدمـة تلـك العمليَّـة. فالقواعـد ليسـت للقواعـد إنمـا هـي لاتقـان طرائـق بنـاء النـص ليـس إلّا.

2 ـ مرحلة تحديد أهداف النشاط القواعدي اللغوي

إذا كنـا نميِّـز أربعـة أنـواع مـن الأهـداف لـكل نشـاط تعلُّمـي هـي الأهـداف العامـة والخاصـة والمختصـة والاجرائيّـة، وإذا كانـت الأهـداف العامـة تعـود إلى أهـداف تعليـم القواعـد العربيّـة التـي حدَّدهـا المنهـج، وإذا كانـت الأهـداف الخاصـة تعـود إلى أهـداف تعليـم القواعـد العربيـة التـي حدَّدهـا المنهـج لحلقـة من حلقـات السـلم التعليمي ولسـنة مـن سـنوات هـذه الحلقـة، وهـذان النوعـان مـن الأهـداف تُحـدَّد مـرة واحـدة في بدايـة سـنة دراسـيّة معيَّنـة، فـإنَّ عـلى المعلِّـم أن يصـبَّ جهـده في وضـع الأهـداف التعليميـة المختصـة والأهـداف الاجرائيـة. وتنبـع الأهـداف المختصـة مـن طبيعـة الـدرس ومـن مسـتوى العمـق الـذي يمكـن أن نصـل إليـه في معالجتـه في سـنة دراسـيّة معيَّنـة، وتُسـتنتج الأهـداف الاجرائيّـة مـن الخطـوات التفصيليـة التـي ننـوي القيـام بهـا لـشرح مفاصـل الـدرس المختلفـة متوقِّعـين بذلـك مـا يمكـن أن تكـون عليـه النواتـج المتوقعـة عنـد المتعلِّـم.

وللتدليـل عـلى مـا يمكـن أن تكـون عليـه الأهـداف العامـة والخاصـة والمختصـة والاجرائيـة لنشـاط قواعـدي يـدور حـول المصـدر للسـنة الأساسـيّة الثامنـة نقـدم البطاقـة التقنيـة الـواردة عـلى الصفحـة الآتيـة:

بطاقة تقنيَّة

أهداف نشاط قواعد حول درس «المصدر»

للسنة الثامنة من التعليم الأساسي

الأهداف العامة:

1 ـ تمكن المتعلِّم من القواعد الأساسية في تعاطيه اللغوي الشفهي والمكتوب.

2 ـ تمكن المتعلِّم من المعارف اللغويّة القواعديّة المؤدِّية إلى الفهم الدقيق والتعبير السليم.

3 ـ اكتشاف نظام اللغة العربية في بناها الوظيفية وأساليبها الجماليّة واستثماره في التعبير.

4 ـ اغناء حصيلة المتعلم اللغوِّية بالمفردات والعبارات والتراكيب والمصطلحات المختصة.

الأهداف الخاصة:

1 ـ التعرَّف إلى الصيغ الصرفيّة والنحويّة وأساليب الجمل وفهم دورها في النص والتدرَّب على استثمارها في التعبير.

2 ـ الربط بين علامات الاعراب ودلالاتها في الجملة والتدرُّب على استعمالها استعمالاً صحيحاً في ضبط القواعد الصرفيَّة والنحويّة.

الأهداف المختصّة:

1 ـ التوصّل إلى إعطاء تحديد للمصدر.

2 ـ التوصل إلى تمييز أنواع المصدر من حيث التجريد والزيادة (مصدر الفعل المجرَّد، مصدر الفعل المزيد، المصدر الميمي، المصدر الصريح والمصدر المؤوَّل والمصدر الصناعي).

3 ـ التعرف إلى أنواع المصدر لناحية صوغه (المصدر السماعي والمصدر القياسي).

4 ـ التدرّب على معرفة المصادر القياسيّة للأفعال المزيدة.

5 ـ التدرَّب على استعمال المصدر في الجملة.

الأهداف الاجرائيّة أو النواتج المتوقعة:

من المتوقع أن يصبح المتعلِّم قادراً بعد دراسته المصدر على أن:

1 ـ يكتشف المصادر في النص.

2 ـ يميِّز ما بين المصادر والأفعال من علاقة لناحية الوزن.

3 ـ يحدِّد المصدر.

4 ـ يميِّز أنواع المصدر من حيث التجريد والزيادة:

ـ مصدر الفعل المجرَّد.

ـ مصدر الفعل المزيد.

ـ المصدر الميمي والمصدر الصناعي.

5 ـ يميِّز المصدر الصريح من المصدر المؤوَّل.

6 ـ يتعرَّف إلى المصادر القياسية لكل وزن.

7 ـ يتعرّف إلى أن المصدر يكون سماعيّا، غير قياسي.

8 ـ يتعرّف إلى عمل المصدر في الجملة.

9 ـ يتدرّب على اعراب المصدر بحسب موقعه في الجملة.

10 ـ يتدرّب على اعراب المصادر في النصوص.

11 ـ يتدرَّب على استبدال المصدر المؤوَّل بالمصدر الصريح.

12 ـ يبحث في المعجم عن بعض المصادر غير القياسيّة.

3 ـ مرحلة تحليل النص تحليلاً صرفياً نحوياً مركَّزاً على مفهوم قواعدي لغوي معيَّن.

يشتمل تحليل النص تحليلاً معنوياً بلاغياً جمالياً على تحليله تحليلاً صرفياً نحويّاً انطلاقاً من الوحدة العضوية التي يتَّسم بها النص؛ غير أن تركيزنا على مفهوم قواعدي لغوي معيَّن هو مفهوم الدرس القواعدي الذي ننوي معالجته يشكِّل المدخل الطبيعي للوصول إلى مرحلة اكتشاف هذا المفهوم، ولتأكيد دور الصرف والنحو في عملية بناء النص. والتحليل الصرفي والنحوي الذي نقصد يفرض ربط المعطيات الصرفية بالمعطيات النحوية واستثمارها في فهم النص وفي الولوج إلى سر صناعته اللغوية؛ من هنا ضرورة دراسة طبيعة الوحدات اللغوية الصرفية والنحويّة وتبيان دورها في خدمة المعنى والبلاغة والجماليَّة الفنية للنص.

ليس هناك من مدخل واحد موحّد لهذا التحليل، غير أن شرطه الوحيد أَن يقوم على استنفاد معطياته واستثمارها في الوصول إلى الأهداف الموضوعة.

4 ـ مرحلة اكتشاف المفهوم القواعدي اللغوي

تترك مرحلة تحليل النص تحليلاً صرفياً نحوياً أمر اكتشاف المفهوم القواعدي المنوي دراسته إلى المرحلة الرابعة من مراحل تعليم القواعد اللغوية وذلك لأن المرحلة الثالثة هي مرحلة عامة صرفية نحويّة غير موجَّهة؛ أما المرحلة

الرابعة فإنها تتوَّجه نحو اكتشاف المفهوم القواعدي وتحفيز المتعلِّمين لتهيئة أنفسهم لدراسته.

تقوم مرحلة اكتشاف المفهوم القواعدي اللغوي على اعادة قراءة النص المحلَّل قراءة موجَّهة توجيهاً لغوياً صرفياً نحوياً يطمح إلى اكتشاف المتعلِّمين المفهوم المنوي دراسته واستنتاج القواعد التي تطبق عليه وصياغتها صياغة دقيقة بعد ملاحظة النص واستقراء معطياته وربطها بما يعرفه المتعلِّم حول المفهوم المدروس.

مما لا شك فيه أن تدُّخل المعلمِّ أساسيّ في هذه المرحلة عن طريق طرح السؤال المناسب في اللحظة المناسبة وعن طريق التنبيه إلى تهافت صياغة القاعدة وقصورها وعدم تلبيتها لشروط الصياغة اللغوية للقواعد، وان اضطر إلى تقديم مساهمة طفيفة في هذا المضمار لأن العمل هو في الأساس عمل المتعلِّمين ويقتصر دور المعلِّم على دور المحفِّز والميسِّر للتعلمّ.

5 ـ مرحلة ربط القاعدة الصرفية النحوية اللغوية بسائر القواعد المدروسة

ليس من نَصٍّ تقتصر فيه القواعد على عددٍ قليل منها لذلك وبهدف ترسيخ المعرفة القواعديّة المكتسبة واستثمارها في بناء النص نجد أن هناك ضرورة في مراحل تعليم القواعد اللغويّة لمرحلة تقوم على ربط القاعدة الصرفية النحوية اللغوية بسائر القواعد التي سبقت دراستها وذلك انطلاقاً من مبدأ أنَّ القواعد اللغوية كلٌّ متكاملٌ لا تستقيم قاعدةٌ إذا لم تُحترم كل القواعد اللغوية الأخرى ممَّا يستدعي العودة من خلال دراسة النص للقواعد اللغوية التي سبق العمل عليها واستحضارها والعمل على ترسيخ معرفتها من خلال تطبيقات مركّزة منطلقة من النص المدروس. وإذا كان المتعلِّمون عموماً لا يتنبَّهون لهذه الناحية فمن واجب المعلِّم الذي يضع نصب عينيه بصورة دائمة منهج السنة الدراسيّة بكامله ومنهج

الحلقـة الدراسـيّة التـي تنتمـي إليهـا هـذه السـنة أن يأخـذ المبـادرة بالتذكـير بمـا درس سـابقاً وبربطـه بمـا تمـت دراسـته وبمـا يـدرس في اللحظـة التربويـة المناسـبة.

ولا تقل هذه المرحلة أهمية عن سائر مراحل تعليم القواعد اللغويّة،

فالمعـارف بحاجـة إلى أن تترسَّـخ في ذهـن المتعلِّـم ومرحلـة الربـط هـذه تعطـي المتعلِّـم الفرصـة لتأكيـد مـا يعرفـه ولاسـتكماله إذا مـا كان لم يتـم ترسُّـخه بعـد.

6 ـ مرحلة التدرُّب من خلال النصوص المكتملة

نظـراً إلى أنّـه لا يمكـن لنـص واحـد مهـما اتسَّـم بـه مـن توسُّـعٍ أن يلبـيِّ متطلِّبـات مفهـوم لغـوي معـيَّن، فرضـت الحاجـة نفسـها عـلى معلمِّـي القواعـد وعـلى واضعـي الكتـب المدرسـية أن يلجـأوا إلى تدريـب المتعلّمـين مـن خـلال التماريـن الاضافيـة الضروريـة للوصـول بهـم إلى اتقـان هـذا المفهـوم؛ غـير أن الانطـلاق مـن مفهـوم القواعـد النصيَّـة يمـلي عـلى المعلِّمـين وواضعـي الكتـب الالتـزام بمبـدأ أن تقتـصر التدريبـات عـلى تماريـن متشـكّلة مـن نصـوص مكتملـة مأخـوذة مـن كتـب اللغـة والأدب والقصَّـة وذلـك للأسـباب الآتيـة:

أ ـ تقـع النصـوص المصنوعـة بهـدف التمثيـل عـلى قاعـدة أو مفهـوم لغـوي معـيّن في الصنعـة التـي تدفـع المتعلّـم إلى التسـاؤل عـن ميـدان اسـتعمالها مـما يشـعره ببعدهـا عـن النصـوص الطبيعيـة وعـن حاجتـه لهـا في التعبـير.

ب ـ تدفـع النصـوص المكتملـة المأخـوذة مـن الكتـب والمجـلات وسـائر المراجـع المتعلِّـم إلى التنبَّـه إلى الربـط الدائـم لمـا يتعلَّمُـهُ بمـا يقـرأه أو يسـمعه مـمَّا يمثِّـلُ تفاعـلاً تعليميـاً تعلُّميـاً مبـاشراً يربـط بـين المدرسـة والمطالعـة والمحادثـة أينـما تمـتَّ بمـا يغنـي لغتـه وينمـي حسَّـه اللغـوي ويدفعـه إلى الاقبـال عـلى المطالعـة التـي تثـير فيـه فضـولاً تعبيريـاً يـؤتي ثمـاره في تعلُّـم المتعلـم وفي تنميّـة ملكتـه اللغويّـة.

لا يجـب أن يغـرب عـن بالنـا الـدور الأسـاسي الـذي يقـوم بـه المعلِّـم عـن طريـق

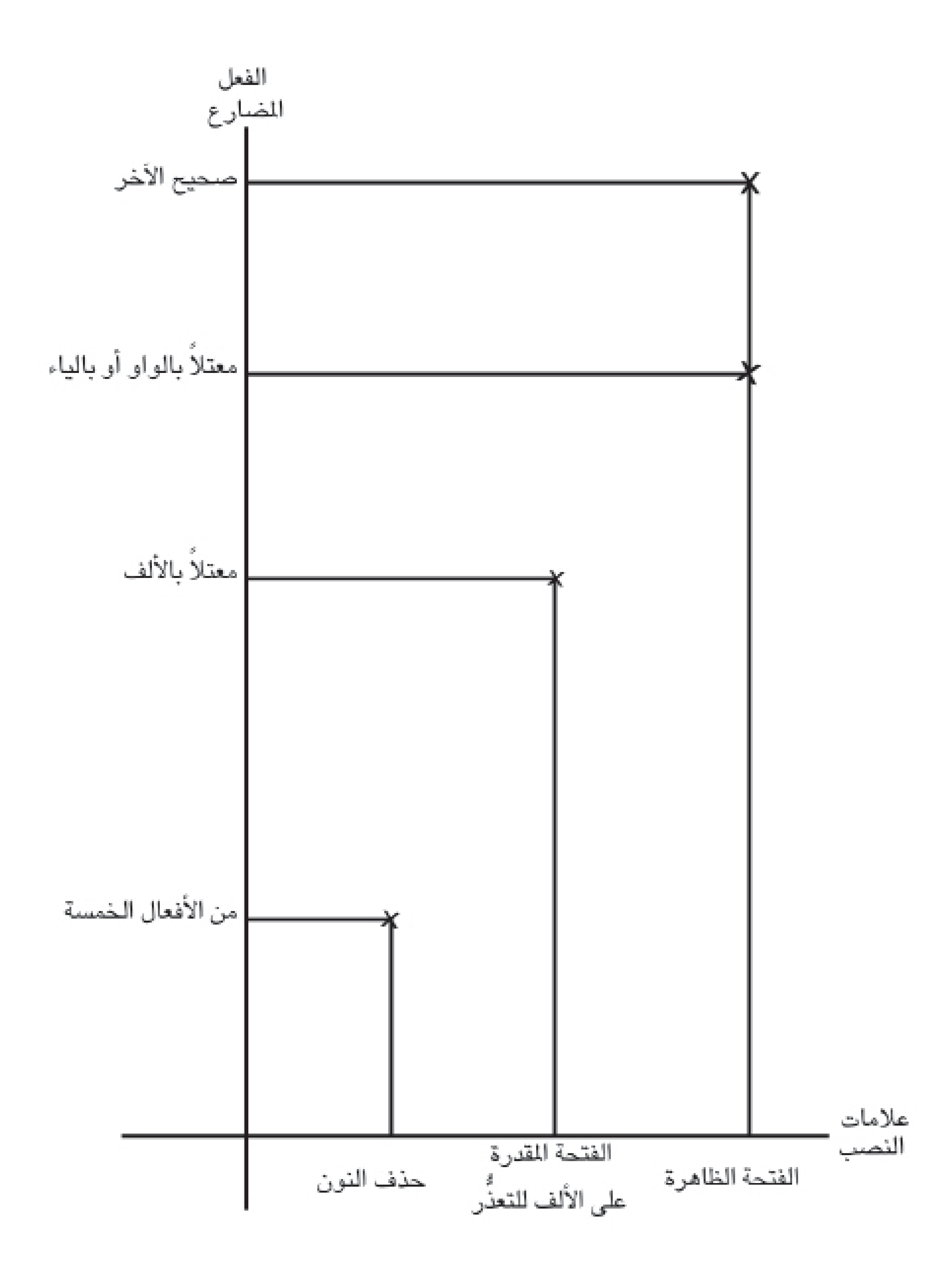
ربـط نصـوص تماريـن القواعـد بمـا يطالعـه المتعلّـم وبامكانيّـات مطالعاتـه لأن النشـاط اللغـوي نشـاط واحـد موحّـد وتـأتي الأنشـطة المختلفـة مـن تعبـير شـفهي وكتـابي وعـرض ومطالعـة ونقـاش وغيرهـا لتلعـب دورهـا في رفـد هـذه الوحـدة بمـا يؤمّـن تماسـكها ونموّهـا في تعلّـم المتعلّـم اللغـة وفي اسـتعمالها في حياتـه كلّهـا.

7 ـ مرحلة وضع رسم بياني للمفهوم القواعدي المدروس

بهـدف ترسـيخ المفهـوم القواعـدي المـدروس بعـد الانتهـاء مـن اسـتنتاجه وصياغـة قاعدتـه يلجـأ المعلمـون إلى وضـع رسـم بيـاني قائـم عـلى خطـين: خـط عامـودي وخـط أفقـي. (انظـر البطاقـة التقنيـة لرسـم بيـاني حـول درس علامـات نصـب المضـارع في الصفحـة التاليـة).

مـن فوائـد الرسـم البيـاني أنـه يوضـح بالرسـم العلاقـات القائمـة بـين الخطـين الذيـن يؤلّفانـه، وهـو بذلـك يسـتبدل الـكلام بالشـكل الـذي يربـط بـين نقـاط مـن الخطـوط لعـلّ الرسـم الواضـح يرسـخ أكـثر في ذهـن المتعلـم ويسـمح لـه بتذكّـر المفاهيـم القواعديّـة أكـثر مـما تسـمح بـه الصياغـة اللغويـة.

رسم بياني لعلامات نصب الفعل المضارع



8 ـ مرحلة وضع ترسيمة للمفهوم القواعدي المدروس

قد لا يكون الرسم البياني كافياً للإحاطة بكل تفاصيل مفهوم قواعدي فهو يختزل المفهوم إذ يقصره على خطين فقط عامودي وأفقي، كما شرحنا ذلك في الفقرة السابقة؛ أمّا الترسيمة فإنَّها تقوم باختصار معطيات المفهوم القواعدي المدروس وبضغطه لغوياً إلى أقصى ما يمكن دون اهمال أيّ مفصل من مفاصله. وهكذا تستطيع أي ترسيمة أن تختصر أي درس من دروس القواعد الصرفية والنحوية والبلاغية والمعنوية في صفحة واحدة شاملة وافية يستطيع المتعلِّم من خلالها استذكار كل معطيات الدرس المشروح. (انظر في الصفحتين التاليتين ترسيمة لدرس فعل الأمر ولدرس التشبيه).

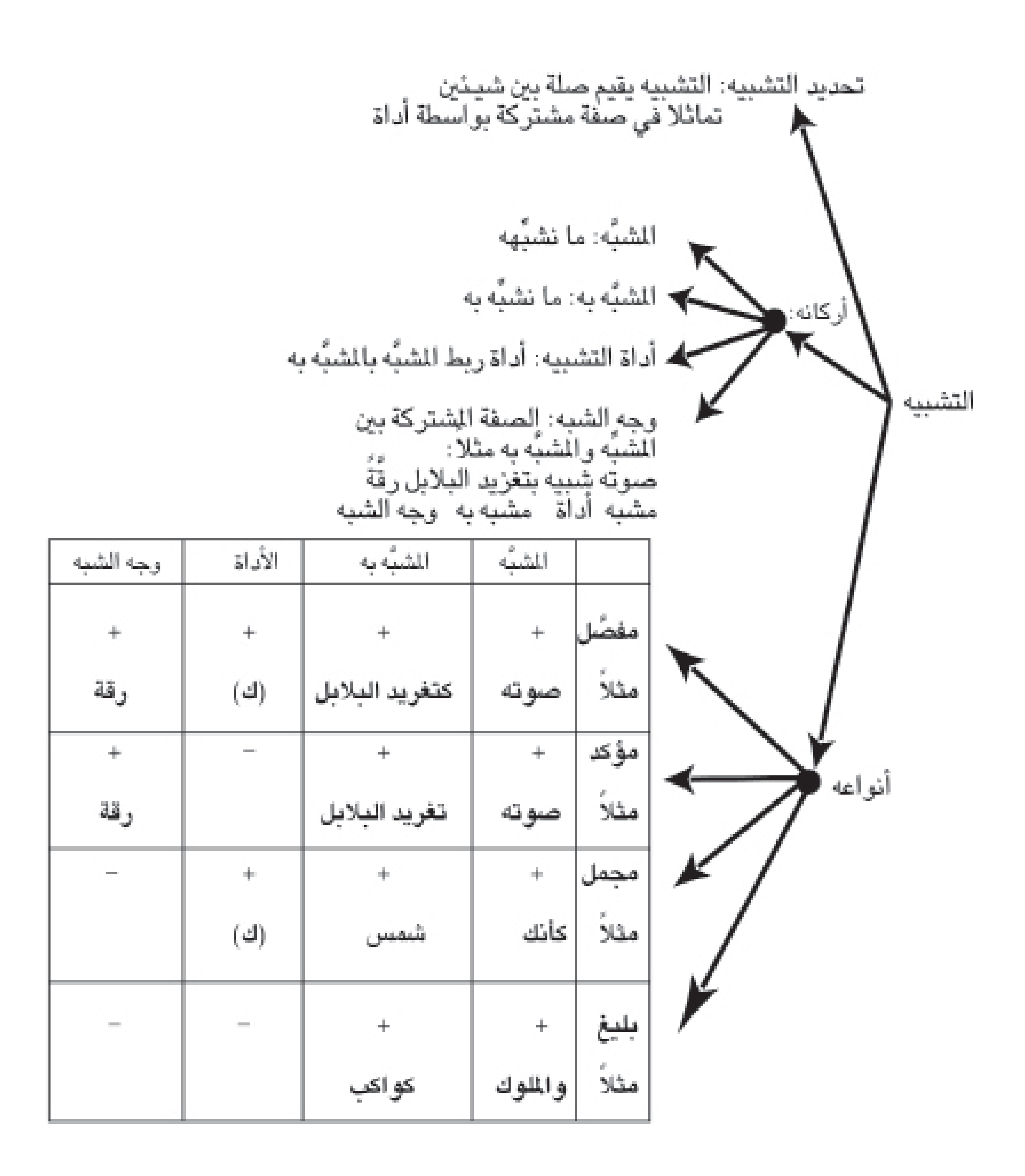
قد تكون أهميَّة الرسم البياني والترسيمة نابعة من أنها تلبِّي ذكاء من ليس لديهم ذكاء لفظي إنَّما يتمتعون بذكاء هندسي يستوعب الصور والرسوم والترسيمات بسهولة أكبر مما يستوعب الصياغة اللغوية. أليس من واجب المعلِّم أن يستثمر كل الطرق والوسائل التي تيسِّر السبيل لمتعلِّميه للتعلُّم الناجح؟

بطاقة تقنية لترسيمة حول درس فعل الأمر



بطاقة تقنيَّة

ترسيمة درس التشبيه في البلاغة



	المشبَّه	المشبَّه به	الأداة	وجه الشبه
مفصَّل	+	+	+	+
مثلاً	صوته	كتغريد البلابل	(ك)	رقة
مؤكد	+	+	−	+
مثلاً	صوته	تغريد البلابل		رقة
مجمل	+	+	+	−
مثلاً	كأنك	شمس	(ك)	
بليغ	+	+	−	−
مثلاً	والملوك	كواكب		

د ـ طرائق تعليم القواعد العربية:

إذا كانت الأدبيات التربوية في ميدان طرائق تعليم القواعد تميِّز بين الطريقة الاستقرائية وطريقة الرسم البياني فإننا نرى أن الطريقة الأجدى في تعليم القواعد اللغوية هي الطريقة التكامليّة التي ترتكز على الأسس الآتية:

1 ـ الانطلاق من النص، استثماره واكتشاف المفهوم القواعدي من خلاله.

2 ـ التزام الطريقة الاستقرائيَّة الاستكشافيّة التي تدفع المتعلِّم نحو اكتشاف القاعدة بنفسه أو في فريق عمل وتترك للمعلِّم دور المحفِّز والميسِّر لاكتشاف القاعدة وصياغتها واجراء تطبيقات حولها.

3 ـ الانتقال الدائم من التحليل إلى صياغة المفاهيم إلى التدريب في حركة دائمة تتصاعد مع تقدم المتعلِّم في الفهم والاستيعاب.

4 ـ التدرُّب انطلاقاً من نصوص مكتملة على تمارين متنوِّعة تدفع بالمتعلِّم ليس إلى التطبيق الآلي إنَّما إلى التدرُّب المنتج الذي يقيم صلة بين الابداعية اللغوية وبين التطبيق الموجَّه حول مفهوم قواعدي أو جملة من المفاهيم المدروسة.

5 ـ وضع رسم بياني لمعطيات المفهوم القواعدي بما يلبي استراتيجيات التعلُّم المتنوِّعة التي يستعملها المتعلِّم في تعلُّمه.

6 ـ وضع ترسيمة موجزة لمعطيات المفهوم القواعدي المشروح تلخِّص مضمونه موضحة مفاصله بحيث يترسخ المفهوم وتدرك تشعُّباته.

هـ ـ تمّارين القواعد اللغويّة

أ ـ أبعادها

لا يكتمل الكلام في باب تعلميَّة القواعد اللغويّة إلا بعد تخصيص حيِّز لتمارين القواعد اللغويّة.

إذا كانـت تمارين القواعـد قديمـة قـدم الـدرس اللغـوي فـإن الجديـد الـذي قدَّمته علـوم اللغـة وعلـوم التربيـة يتمثـل في طـرح اشـكاليّة هـذه التماريـن حيث تميّـز ثلاثـة أبعـاد هـي البعـد اللغـوي، البعـد اللغـوي النفـسي والبعـد التربـوي.

البعـد اللغـوي: يتمثّـل البعـد اللغـوي في النظريّـة اللغويّـة الكامنـة وراء هـذه التماريـن إذ لا يمكـن لمـن يضـع تماريـن قواعـد أن يهمـل الأسـس اللغويّـة التـي تبنـى عليهـا اللغـة العربيّـة والأسـس النظريـة لعلـوم اللغـة التـي تتطابـق مـع طريقـة تعلّـم المتعلّـم للغـة.

البعـد اللغـوي النفـسي: يتمثّـل البعـد اللغـوي النفـسي في مفهـوم الصعوبـة النحويـة الـذي يعتمـده واضـع التماريـن، ودورهـا في التعلُّـم؛ كـما يطـال كيفيـة قيـاس المقـدرة اللغويّـة للمتعلّمـين بالطريقـة التـي تحفزِّهـم عـلى الاقبـال عـلى التعلُّـم.

ولا يغـرب عـن بالنـا هـمَّ اقامـة تطـور تدرُّجـي يتصاعـد مـن الأسـهل إلى الأصعـب، مـن التمريـن التطبيقـي البسـيط إلى التمريـن الـذي يطـال أبعـاداً نظريـة، مـن التمريـن الاستكشـافي إلى التمريـن الابداعـي المنتـج.

البعـد التربـوي: المعلِّـم هـو الـذي يضـع تمريـن القواعـد للمتعلِّـم، وهـو الـذي يخطـط لمـدى الصعوبـة، والمتعلِّـم يتوقّـع هـذه الصعوبـة، فهـما إذاً في علاقـة تربويَّـة يتحكَّـم بهـا المعلـم وتنعكـس عـلى المتعلِّـم لذلـك يطـرح البعـد التربـوي لتماريـن القواعـد نوعيـة العلاقـة التـي يـودُّ المعلِّـم أن يقيمهـا مـع المتعلِّمـين، والعلاقـة التـي يرغـب في أن يقيمهـا بـين المتعلِّمـين والقواعـد اللغويّـة، والعلاقـة التـي يرغـب في أن تكـون بـين المتعلِّمـين مـع بعضهـم البعـض نظـراً لتفـاوت قدراتهـم الشـخصيَّة واسـتعداداتهم. وتؤثـر هـذه الأنـواع مـن العلاقـات عـلى تقـدّم المتعلّـم في تعلُّمـه القواعـد بصـورة خاصـة واللغـة بصـورة عامـة.

ب ـ شروطها

على تمارين القواعد، مهما تنوَّعت أشكالها وخلفيّاتها، أن تلتزم بالشروط الآتية:

1 ـ تلبيـة حاجـة المتعلـم إلى التعبـير واسـتثارة همـة الخلـق اللغـوي فيـه، ومـا خـلا ذلـك

لا يخـدم هـمَّ تحبيـب المتعلِّـم بلغتـه.

2 ـ الابتعـاد عـن الـترداد والتكـرار واعتـماد الصعوبـة المدروسـة التـي تسـتثير همَّـة المتعلّـم إلى التفكـير، والتـي يجـب أن تكـون غـير بعيـدة عـمَّا يمكنـه القيـام بـه.

3 ـ الانطـلاق مـن نصـوص مكتملـة تتطابـق مـع المفاهيـم اللغويّـة المدروسـة، وتعـبِّر عنهـا بطريقـة جماليّـة.

4 ـ التحديـد الدقيـق لمـا هـو مطلـوب القيـام بـه في التمريـن ليسـهل عـلى المتعلِّـم القيـام بمـا هـو مطلـوب منـه فيـه.

ج ـ أنواعها:

تتوزَّع تمارين القواعد اللغويّة في أنواع أربعة هي:

1 ـ تمارين استخراج مميَّزات أو سمات قواعديّة من نص مدروس.

2 ـ تمارين استبدال وتحويل انطلاقاً من النص وتطبيقاً لقواعد محدَّدة.

3 ـ تماريــن انتــاج انطلاقــاً مــن المفهــوم المــدروس كأن نطلــب تأليــف نــص بمواصفــات صرفيّــة ونحويّــة محــدَّدة.

4 ـ تماريــن اعــراب تتركــز حــول المفهــوم المــدروس ومــا ســبق أن دُرِسَ مــن المفاهيــم القواعديــة.

نهاية:

إنَّ دراسـتنا لأهـداف تعلُّميَّـة القواعـد العربيّـة وتحديـد المـآذق التـي يتخبّـط بهـا تعليـم القواعـد وتعيـين مراحـل تعليـم نشـاط القواعـد كنشـاط متكامـل مـع سـائر أنشـطة اللغـة العربيـة والتركيـز عـلى الطريقـة التكامليّـة في تعليـم القواعـد العربيّـة ودراسـة أبعـاد تماريـن القواعـد العربيّـة وشروطهـا وأنواعهـا تشـكّل المدخـل الـذي لا مفـرّ منـه لأي معلِّـم ليبنـي تعلّميّتـه الخاصـة لتعليـم القواعـد العربيـة.

وإذا كانـت هـذه الأمـور واضحـة للمعلِّـم سـاهمت في مسـاعدته عـلى الممارسـة المفكـرِّة في تعليمـه تلـك التـي لا غنـى عنهـا في جعـل اللحظـات التعليميـة لحظـات منتجـة للمتعلِّـم وللمعلِّـم عـلى حـدٍّ سـواء. ومـا المسـاهمة التـي قدَّمناهـا إلا خطـوة أولى في تشـجيع المعلِّـم عـلى السـير برويّـة في تعليـم ميـدان مـن ميادين اللغـة يعتـبر الأكـثر تشـجيعاً للمتعلّمـين إذا مـا أحسـن اسـتثماره، والأكـثر تنفـيراً لهـم إذا مـا أسيءَ التعاطـي مـع معطياتـه العلميّـة. فالقواعـد كـما أكّدنـا لا تكـون لذاتهـا وبذاتهـا إنمـا هـي خادمـة للغـة في ابداعيّتهـا؛ إنهـا تحفظهـا مـن الخطـأ مـن دون أن تمنـع عنهـا الابـداع. هـذه هـي المهمـة الحسَّاسـة للقواعـد اللغويّـة ولمعلّمهـا الـذي يقـود مسـيرة العلـم والمعرفـة فيهـا.

للاستزادة والتوسَّع

انظر:

1 ـ الدليمـي طـه عـلي حسـين، والدليمـي كامـل محمـود (2004)، أسـاليب حديثـة في تدريـس اللغـة العربيّـة، عـمَّان، دار الـشروق.

2 ـ الدليمـي طـه عـلي حسـين، (2009)، تدريـس اللغـة العربيَّـة، إِرْبـد، عـالم الكتـب الحديـث.

3 ـ الزيـن عبـد الفتَّـاح، (2008)، المفتـاح في تعليـم قواعـد اللغـة العربيّـة وتعلّمهـا، ديـر الزهـراني، لبنـان.

ـ سيبويه، (1973)، الكتاب، القاهرة، بولاق، المطبعة الكبرى الأميَّرية.

4 ـ صيَّـاح انطـوان، (2008)، تعلُّميَّـة اللغـة العربيّـة، الجـزء الثـاني، بـيروت، دار النهضـة العربيـة.

5 ـ عطيّـة محسـن عـلي، (2006)، الـكافي في أسـاليب تدريـس اللغـة العربيّـة، عـمَّان، دار الـشروق.

6 ـ المـوسى نهـاد، (2003)، أسـاليب مناهـج ونمـاذج في تعليـم اللغـة العربيّـة، عـمّان، دار الـشروق.

7 – Borg S., (2003), Teacher cognition in grammar teaching: a literature review, in Language Awareness, 12 (2), 96 – 108.

8 – Carter R., Hughes R. and Mc Carthy M., (2000), Exploring grammar in context, Cambridge, Cambridge University Press.

9 – Gardes - Tamine J., (2005), De la phrase au texte, Enseigner la grammaire du collège au lycée, paris, Delagrave pédagogie et formation.

10 – Manesse D., (2009), Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant, dans le Français Aujourd'hui, 162, 103 – 112.

11 – Paveau M.A., (2009), La langue sans classe de la grammaire scolaire, dans, Le Français Aujourd'hui, 162, 29 – 40.

12 – Renvoise C., (2009), Donner sens à l'activité gtammaticale, dans, le Francais Aujourd'hui, 162, 93 – 101.

13 – Tomassone R., (2002), pour enseigner la grammaire, paris, Delagrave pédagogie et formation.

ملخَّص الفصل الثالث

1 ـ أهداف تعلميّة القواعد العربيّة هي:

1 ـ تنمية العقل العلمي الرياضي لدى المتعلِّم ودفعه إلى التفكير في عبقرية اللغة.

2 ـ مساعدة المتعلِّم على اكتشاف عملية الخلق اللغوي.

3 ـ مساعدة المتعلِّم على سرعة الفهم والاستيعاب في نشاطات اكتشاف المعنى.

4 ـ النظر إلى القواعد على أنها لا تشكّل غاية في ذاتها ولذاتها.

5 ـ تطويع القواعد بقواعدها وفوائدها وشواذاتها وجعلها في متناول المتعلِّمين.

6 ـ مساعدة المتعلّم على التعبير بلغة سليمة خالية من الخطأ وبعفوية.

2 ـ مآذق تعليم القواعد العربيّة

1 ـ انقطاع العلاقة بين تعليم القواعد واللغة في أبعادها التعبيريّة.

2 ـ الاقتصار في تعليم القواعد اللغوية على قواعد الجملة.

3 ـ اهمال الأبعاد الجماليّة للنص في تعليم القواعد.

4 ـ الاغراق في الفوائد والشواذات والتعليلات والتفسيرات المعنوية.

5 ـ الموسوعيّة في تعليم القواعد العربيّة.

6 ـ نِظرة بعض معلّمي القواعد العربيّة.

3 ـ مراحل تعليم القواعد العربيّة

1 ـ مرحلة تحليل النص تحليلاً معنويّاً بلاغياً جماليّاً.

2 ـ مرحلة تحديد أهداف النشاط القواعدي اللغوي.

3 ـ مرحلة تحليل النص تحليلاً صرفيّاً نحويّاً مركَّزاً على مفهوم قواعدي لغوي معيَّن.

4 ـ مرحلـة اكتشـاف المفهـوم القواعـدي اللغـوي واسـتنتاج القاعـدة الصرفيـة النحويـة اللغويـة وصياغتهـا.

5 ـ مرحلة ربط القاعدة الصرفيّة النحوية اللغوية بسائر القواعد المدروسة.

6 ـ مرحلة التدرَّب من خلال النصوص المكتملة.

7 ـ مرحلة وضع رسم بياني للمفهوم القواعدي المدروس.

8 ـ مرحلة وضع ترسيمة للقاعدة المدروسة.

4 ـ طرائق تعليم القواعد العربيّة:

الطريقة التكامليَّة في تعليم القواعد ترتكز على الأسس الآتية:

1 ـ الانطلاق من النص واكتشاف المفهوم القواعدي من خلاله.

2 ـ التزام الطريقة الاستقرائية الاستكشافية في استنتاج القاعدة.

3 ـ الانتقال الدائم من التحليل إلى صياغة المفاهيم.

4 ـ التدرَّب انطلاقاً من نصوص مكتملة.

5 ـ وضع رسم بياني لمعطيات المفهوم القواعدي.

6 ـ وضع ترسيمة موجزة لمعطيات المفهوم القواعدي.

5 ـ تمارين القواعد اللغوية

أ ـ أبعادها: ـ البعد اللغوي.

ـ البعد اللغوي النفسي.

ـ البعد التربوي.

ب ـ شروطها: 1 ـ تلبية حاجة المتعلم إلى التعبير واستثارة همة الخلق فيه.

2 ـ الابتعاد عن الترداد واعتماد الصعوبة المدروسة.

3 ـ الانطلاق من نصوص مكتملة.

4 ـ التحديد الدقيق لما هو مطلوب في التمرين.

ج ـ أنواعها: 1 ـ تمارين استخراج ممِّيزات.

2 ـ تمارين استبدال وتحويل.

3 ـ تمارين انتاج.

4 ـ تمارين اعراب.

الفصل الرابع

تعلُّميَّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم

الفصل الرابع

تعلُّميَّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم

ـ كيف السبيل للتمكُّن من العدد الكبير والمتزايد من مفردات وعبارات لغة معيَّنة؟

ـ هل للمعجم اللغوي دور أساسي في التمكُّن من معرفة لغة معيّنة؟

ـ هل اللغة تتكّون من نحوٍ يتمظهر في المعجم أم من معجم أُخضع لقواعد النحو؟

ـ هل يمكن دراسة معجم لغة معيّنة بمعزلٍ عن دراسة الصرف وعلم الدلالة؟

ـ هل يشكِّل المخزون المعجمي للمتعلّم كلاًّ مترابطاً متكاملاً؟

ـ هـل المعجـم اللغـوي للغـة معيَّنـة جامـدٌ أم أنـه متحـرِّك باسـتقباله مفـردات وعبـارات جديـدة؟

تشـكِّل هـذه الأسئلة المدخـل المبـاشر لدراسـة تعلّميّـة تنميـة المخـزون المعجمـي للمتعلِّـم كمكـوّن أسـاسي مـن مكوّنـات تعلّـم اللغـة، عـلى اعتبـار أن المعجـم يشـكِّل نقطـة التقـاء الـصرف والمعنـى في اللغـة. وإذا كان علـم النحـو يـدرس أصـول تركيـب الجملـة وشروطهـا فالمعجـم هـو الـذي يؤمِّـن لعلـم النحـو العـدَّة التـي يبنـى عليهـا الجملـة. لذلـك فتعلّميّـة القواعـد العربيَّـة لا تكتمـل إلاّ بدراسـة تعلّميّـة تنميـة المخـزون المعجمـي للمتعلـم، موضـوع الفصـل الرابـع مـن هـذا المؤلَّـف.

يمكنك عزيزي القارىء بعد دراسة هذا الفصل أن تصبح قادراً على أن:

1 ـ تدرك أهداف تعلّميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم.

2 ـ تحدِّد مقوِّمات عملية اكتشاف المعنى في النص.

3 ـ تحدّد العناصر المكوِّنة للمعنى في النص.

4 ـ تحدِّد مراحل تعلّميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم.

5 ـ تتعرَّف إلى نماذج متنوِّعة من تمارين تعلّميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم.

تعلُّميَّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم

مقدمة:

إذا كان الـكلام يشـكِّل بنـاءً متماسـكاً هادفـاً يقـوم عـلى تراصـف مسـتويات لغويـة متعـددِّة مـن الأصـوات إلى الـدلالات مـروراً بالـصرف والنحـو والمعجـم، فـإن هـذا البنـاء شـبيه بالبنـاء المـادي الـذي يصمِّمـهُ ويبنيـه الانسـان لسـكناه؛ ووجـه الشـبه قائـم في أن اللغـة هـي بنـاء متكامـل، حجارتـه هـي المفـردات، وحجراتـه هـو الـصرف وهندسـته هـو النحـو ووظائفـه هـي الدلالـة ومقاصـده هـي التداوليَّـة.

وإذا كنّـا في هـذا المؤلَّـف قـد انصَّـب اهتمامنـا عـلى تعلّميَّـة القواعـد اللغويّـة بمعناهـا الواسـع غـير مقتصريـن عـلى الـصرف والنحـو فقـط، فإنـه لا مفـرَّ لنـا مـن معالجـة تعلّميَّـة تنميـة المخـزون المعجمـي للمتعلِّـم عـلى اعتبـار أن تعلـمُّ الـصرف والنحـو لا يجـدي نفعـاً في المعرفـة اللغويـة إذا لم يـبنَ عـلى معرفـة واسـعة للمفـردات ولارتباطاتهـا ولدلالاتهـا المعنويَّـة وللسـياقات التـي تسـتعمل فيهـا. مـن هنـا ضرورة إفـراد فصـل في مؤلَّـف بعنـوان «تعلّميَّـة القواعـد اللغويـة» لتعلُّميّـة تنميـة المخـزون المعجمـي للمتعلِّـم محاولـين فيـه معالجـة النقـاط الآتيـة: أهـداف تعلّميّـة المخـزون المعجمـي للمتعلِّـم، أساسـيَّاتها، مراحلهـا وتماريـن تعلّميّـة تنميـة المخـزون المعجمـي للمتعلِّـم، بعـد أن نكـون قـد وسَّـعنا بعـض الملاحظـات الأوليـة العَائـدة لعلـم المعجـم.

ملاحظات أَوَّليّة:

مـن الجديـر في بدايـة فصـل «تعلَميَّـة تنميـة المخـزون المعجمـي للمتعلِّـم» في هـذا المؤلَّـف أن نعـود إلى التذكـير ببعـض الأسـس التـي لا يمكـن اغفالهـا في بـاب علـم المعجـم بمعنـاه الواسـع وفي بـاب المعجـم اللغـوي للمتعلِّـم بمعنـاه الضيِّـق.

إذا كانـت المفاهيـم الأساسيَّة التـي يعالجهـا علـم المعجـم هـي الترادف والأضداد والحقـل المعجمـي ـ المعنـوي والسـياق اللغـوي وهـي التـي تحـدَّد عـلى اساسـها معـاني المفـردات اللغويـة وسـياقات اسـتعمالها، فمـن الواجـب الاشـارة إلى أنَّ مفـردات لغـة معيَّنـة تشـكل كـمّاً هائـلاً واسـعاً لا يمكـن لأحـدٍ أن يكتسـبه بكاملـه مهـما أوتي مـن القـوى العقليـة؛ ونحـن عندمـا نتحـدث عـن تنميـة المعجـم إنَّمـا نتحـدث عـن تنميـة المخـزون المعجمـي للمتعلِّـم لأن لـكل متعلِّـم معجمـه الخـاص الـذي يشـكل جـزءاً مـن المعجـم اللغـوي للغـة معيَّنـة؛ غـير أنّـه لا يغـرب عـن بالنـا في سـياق هـذا التمييـز أن مـا يصـح عـلى المعجـم اللغـوي للغـة معيَّنـة يصـح عـلى المعجـم اللغـوي للمتعلِّـم وهـو أنَّ المخـزون المعجمـي للغـة أو للمتعلِّـم هـو كلٌّ منظـم، تحتـل كل مفـردة منـه مكانهـا وتتحـدَّد علاقاتهـا بالمفـردات الأخـرى انطلاقـاً مـمَّا تقتطعـه كل واحـدة منهـا مـن عـالم المعنـى؛ وإذا لم يكـن كذلـك فإنَّـهُ يصبـح ركامـاً غـير قابـل للاسـتثمار وهـو مـا لا يقبلـه عقـل عاقـل. والدراسـات الحديثـة رصـدت أرقامـاً لعـدد المفـردات التـي عـلى المتعلِّـم تعلُّمهـا ليصبـح قـادراً عـلى تحـدّث لغـة معيَّنـة؛ وهـذه الأرقـام هـي عمومـاً بـالألاف القليلـة التـي لا تتخطَّـى العـشرة، علـماً أن تخطِّـي هـذا الرقـم مـن المفـردات إنَّمـا يعـود إلى جهـد المتعلِّـم ومثابرتـه في اكتسـاب مفـردات جديـدة وهـو جهـد يسـتمر مـع المتعلِّـم طيلـة حياتـه لأن ثـوب اللغـة دائـم التوسُّـع واللغـة كائـن حـي نـامٍ بنمـو مفرداتـه وعباراتـه.

إذا كان المعجـم يشـكِّل كلاً منظـماً فهـذا التنظيـم يرتبـط ارتباطـاً وثيقـاً

بوجهـة اسـتعماله لذلـك لا يمكـن البحـث في المعجـم معـزولاً عـن السـياق اللغـوي الـذي تـرد فيـه المفـردات والعبـارات. والسـياق اللغـوي كـما هـو معلـوم تابـع لحركيّـة المعـاني ولطواعيّـة المفـردات في التعبـير عنهـا، ولدخـول مفـردات جديـدة عـلى لغـة معيَّنـة بالترجمة وبالنقـل وبتفعيـل الاشـتقاق كـما في اللغـة العربيّـة. والواقـع أن السـياق هـو الـذي يحـدِّد المعنـى الدقيـق لأيِّ مفـردة أو عبـارة. ونحـن عمومـاً نفهـم المفـردات والعبـارات فهـماً دقيقـاً عندمـا نعتمـد عـلى السـياق الـذي وردت فيـه فنربطهـا بـه.

إن النظـر إلى المعجـم انطلاقـاً مـن بنيتـه الداخليّـة أدّى إلى اعتبـاره كلاًّ متكامـلاً مترابطـاً تتحـدَّد عنـاصره بالاسـتناد إلى بعضهـا البعـض وفي السـياق الـذي تـرد فيـه؛ أمـا إذا نظرنـا إلى المعجـم كمسـتوى مـن مسـتويات دراسـة اللغـة وحاولنـا النظـر إلى مكانتـه بـين المسـتويات اللغويـة الأخـرى فنسـتطيع أن نقـول أن المعجـم يشـكّل ميـدان التقـاء الـصرف والنحـو والمعنـى في الـكلام والنـص. فـلا تكـون مفـردة في اللغـة العربيـة الاشـتقاقية، كـما في سـائر لغـات العـالم غـير الاشـتقاقية، إلَّا متطابقـة مـع معطيـات علـم الـصرف، وهـي بذلـك تـؤدِّي معنـى تقتطعـه مـن عـالم المعنـى وتحفظـه لنفسـها، وتتعـدَّل صيغتهـا بالنحـو عنـد اسـتعمالها في سـياق جملـة معيّنـة؛ فالمعجـم إذاً ليـس كـمّاً جامـداً مـن المفـردات إنـه جسـمٌ متحـرِّك متفاعـل بفعـل الاسـتعمال الـذي تلتقـي فيـه معطيـات علـوم الـصرف والنحـو والمعنـى، والجامـع لهـذه العلـوم هـو علـم المعجـم في المفـردات والعبـارات.

إذا كنـا اعتبرنـا أن المعجـم يشـكِّل ميـدان التقـاء الـصرف والنحـو والمعنـى في الـكلام والنـص، فالفكـرة التـي تنتـج عـن ذلـك هـي أن اللغـة لا تتكـوَّن مـن نحـو يتمظهـر مـن خـلال المعجـم إنمـا تتكـوَّن مـن معجـم أخضـع لقواعـد النحـو؛ ونعنـي بذلـك أن المتحـدّث بلغـة معيَّنـة لا يبـدأ ببنـاء كلامـه انطلاقـاً مـن العلاقـات النحويّـة التـي تربـط مفـردات كلامـه، إنَّـه ينطلـق مـن المفـردات والعبـارات التـي ينتقيهـا وبعـد ذلـك يربـط في مـا بينهـا بالعلاقـات النحويّـة التـي يجدهـا مناسـبة، علـماً أن أنـواع المفـردات

والعبـارات لهـا دورٌ في لعـب وظائـف نحويّـة معيَّنـة انطلاقـاً مـن السـياق الـذي تـرد فيـه. مـن هنـا ضرورة تنميـة المخـزون المعجمـي للمتعلـم لأنـه يشـكّل الأسـاس الـذي نبنـي عليـه كلامنـا فـإذا كان معجمنـا اللغـوي غنيّـاً أتى كلامـاً شـاملاً دقيقـاً غنيـاً وإذا كان معجمنـا اللغـوي فقـيراً أتى كلامنـا قـاصراً في التعبـير عـن مقاصدنـا. فالأفـكار لا تظهـر دون الثـوب اللغـوي الـذي يعـبِّر عنهـا، ولا يكـون بالتـالي لهـا وجـود إلا في ذهـن حاملهـا.

واللافـت هنـا في سـياق الملاحظـات التـي أوردناهـا في بـاب المعجـم أن المفـردة والعبـارة لا تدخـلان إلى الذاكـرة الطويلـة فتسـتقران في ذهـن المتعلـمِّ وتشـكلان جـزءاً مـن مخزونـه المعجمـي الـذي يصبـح في متناولـه اسـتعماله سـاعة يـرى ضرورة لذلـك، إلا إذا ارتبطتـا في السـياق الـذي وردتـا فيـه وبالتأثـير الـذي يتركـه النـص الـذي يحملهـما. فمـرور مفـردة أو عبـارة في الذاكـرة القصـيرة المـدى لا يرسِّـخها؛ وحفظهـا أو تردادهـا بَبَغائيّـاً لا يجـدي نفعـاً، لذلـك فـلا معنـى لحفـظ مفـردات خـارج فهـم معناهـا في السـياق الـذي وردت فيـه؛ وبقـدر مـا يكـون السـياق مؤثـراً موحيـاً ومعـبِّراً ومناسـباً للمقـام وللظـرف الـذي اسـتعمل فيـه بقـدر مـا تَرْسُـخ في ذهـن المتعلّـم.

كـما تجـدر الإشـارة إلى أن المرحلـة الابتدائيـة هـي أكـثر المراحـل حساسـيَّة لتكوين المتعلِّـم لمعجمـه اللغـوي ذلـك أن المتعلِّـم يكـون في هـذه المرحلـة مـن عمـره الأكـثر تقبّـلاً للمفـردات، والأكـثر قـدرة عـلى اسـتيعابها والتـدرَّب عـلى اسـتثمارها في السـياقات المختلفـة، وإذا مـا تمكّـن منهـا في هـذه المرحلـة فإنهـا سـتكون عونـاً لـه في المراحـل اللاحقـة إذ هـي تسـاعده في التوصُّـل إلى إدراك المعـاني بسـهولة أكـبر ولـو اعترضتـه صعوبـات نحويـة تركيبيَّـة.

أ ـ أهداف تعلّميُّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم

تسعى تعلّميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلّم إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 ـ مساعدة المتعلِّم على اغناء مخزونه المعجمي وتنمية ثروته من المفردات والعبارات.

2 ـ مساعدة المتعلِّم على اكتشاف المميِّزات الصرفيّة والمعنوية للمفردات والعبارات ممَّا يسمح بالبحث عن هذه المميِّزات في المفردات والعبارات التي لا يعرفها.

3 ـ اكساب المتعلِّم القدرة على اختيار العبارات والمفردات في التعبير بهدف ربط اللغة بالفكر ربطاً محكماً ناتجاً عن عملية الانتقاء التي يتدرَّب عليها المتعلِّم.

4 ـ تنمية قدرة المتعلِّم على فهم طريقة تكوُّن المعجم عن طريق وعي ارتباط المفردات ببعضها البعض والمدى المعنوي الذي تقتطعه كلٌّ منها، وعلاقاتها مع بعضها البعض عن طريق الترادف والتضاد والجناس واندراجها في حقل معجمي ـ معنوي معيَّن.

5 ـ تنمية الحدس اللغوي للمتعلِّم المبني على إحساسه اللغوي بالوحدات اللغوية المختلفة وبدورها في تأدية المعنى وفي التعبير الجمالي ممَّا يساعد المتعلِّم على امتلاك كفاية التعبير.

تندرج كل هذه الأهداف في اطار السعي الحثيث للمعلِّم لجعل العمل المعجمي عملاً محبَّباً شيِّقاً ومفيداً ومسلياً للمتعلِّمين، وبذلك يتحفَّزون للعمل عن طريق التسلية المفيدة.

ب ـ أساسيّات تعلميّة تنميّة المخزون المعجمي للمتعلّم

بما أننا قد رَكزّنا في ما سبق على دور السياق في فهم معاني المفردات والعبارات وبما أننا لا ننظر إلى المفردة أو العبارة منفردة إنما ننظر إلى كل منهما نظرة تكاملية لا تعطي أَياً منهما معنى إلا من خلال الاستعمال اللغوي، وبما أن الاستعمال اللغوي يندرج في باب تكوُّن النص بهدف التعبير عن معنى معيَّن، يجدر بنا الحديث عن مقوِّمات عمليّة اكتشاف المعنى في النص والعناصر المساهمة

في تكوُّنه رابطين هذين المفهومين بتعلُّميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم.

ب ـ 1: مقوِّمات عمليّة اكتشاف المعنى في النص

تقوم عملية اكتشاف المعنى في نص من النصوص على:

أ ـ ازالـة الالتباسـات المعنويـة التـي تثيرهـا المفـردات والعبـارات غـير الواضحـة المعنـى في النـص مـما يسـتدعي اسـتعمال المعجـم وقـراءة النـص لمـرّات متتاليـة للاسـتدلال إلى المعنـى العميـق في النـص.

ب ـ التقـاط التلميحـات المعنويّـة الدقيقـة التـي ضَمَّنهـا الكاتـب نَصَّـه والتعمُّـق في أبعادها وربطهـا ببعضهـا البعـض لتبيـان مـدى مسـاهمتها في دفـع المعنـى إلى الأمـام في النـص انطلاقـاً مـن السـياق.

ج ـ اكتشـاف نيَّـة الكاتـب في النـص وتبـيُّن مقاصـده الظاهـرة والخفيّـة مـن خـلال الأفـكار والمفـردات والعبـارات ومدلولاتهـا الثقافيـة.

د ـ إدراك المعاني الدقيقة للمفردات والعبارات في السياقات اللغويَّة المتنوِّعة.

واكتشـاف المعنـى في النـص عمليّـة متواصلـة تبـدأ باسـتباق المعنـى عنـد البـدء بالقـراءة وتتطـوَّر مـع وضـع تصـوُّرات للمعنـى أثنـاء القـراءة وتأكيـد أو نفـي هـذه التصـوُّرات بقـدر مـا نتقـدَّم في القـراءة حتـى نسـتقرّ في نهايـة المطـاف عـلى المعنـى المكتشـف مـن خـلال النـص بأبعـاده وأعماقـه وتلميحاتـه؛ يحـدث كل ذلـك في تفاعـلٍ نَشِـطٍ مـع ثقافـة القـارىء وأبعـاده الحضاريّـة وحُبـه للمعرفـة وللتثقُّـف انطلاقـاً مـن معـاني المفـردات والعبـارات والجمـل والفقـرات ومـن المعنـى العـام المتحصَّـل للنـص.

ب ـ 2: العناصر المساهمة في تكوُّن المعنى في النص

لا يُـدرَك المعنـى في نـص مـن النصـوص إلا مـن خـلال الثـوب اللغـوي الـذي يحملـه ويعـبِّر عنـه؛ غـير أنـه هنـاك العديـد مـن العنـاصر التـي تسـاهم في تكـون هـذا

المعنــى وتتلخَّــص في مــا يــلي:

أ ـ أدوات الربـط بـين الجمـل الدالـة عـلى التسلسـل المنطقـي بـين الأفـكار، وعـلى الترابـط الزمنـي بـين مكوَّنـات الجملـة، وهـي عديـدة ومعانيهـا دقيقـة واسـتعمالاتها قـد لا تكـون عـلى وجـه العمـوم صحيحـة.

ب ـ التعبـير عـن الزمـن في النـص مـن خـلال التنويـع بـين الزمن المـاضي والحاضر والمسـتقبل واسـتحضار المـاضي للحـاضر أو اسـتحضار المسـتقبل للحـاضر وغـير ذلك من طـرق التعبير.

ج ـ الأسـماء، أسـماء الإشـارة، الأسـماء الموصولـة، الصفـات والضمائـر التـي تسـتعيد أسـماء مـن النـص.

د ـ سلاسل المعاني المبثوتة في النص والتي تؤمِّن تماسكه الفكري والمعنوي.

هــ ـ التقـدّم المعنـوي في النـص المتمثِّـل في الانتقـال بـين الأفـكار وفي السـعي نحـو ابـراز فكـرة رئيسـية معيّنـة وطـرح الأفـكار الثانويـة التـي تخـدم الفكـرة الرئيسـيّة.

هـذه العنـاصر مجتمعـة تشـكل معـاني النـص التـي يسـعى كل قـارىء إلى إدراك أبعادهـا، وإلى الابحـار في مـا توحيـه لـه مـن أفـكار وتصـوّرات تسـمح لـه بتكويـن ثقافتـه الخاصـة وتشـكِّل مـادة لمـا يقولـه ويكتبـه في حياتـه.

ج ـ مراحل تعلّميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم

نشـير بدايـة إلى أنَّ تعلّميّـة تنميـة المخـزون المعجمـي للمتعلِّـم لا تتـم إلا انطلاقـاً مـن دراسـة النـص حيـث يخصَّـص حيِّـزٌ للعمـل المعجمـي لذاتـه الـذي تتـدرَّج مراحـل تعلُّميتَّـه عـلى الوجـه الآتي:

1 ـ قـراءة النـص موضـوع الدراسـة قـراءة أوليّـة تستكشـف المعنـى العـام وتتبـيَّن المفـردات والعبـارات غـير الواضحـة المعـاني بالنسـبة للمتعلِّـم.

2 ـ تقديم تفسير للمفردات والعبارات غير الواضحة المعاني مرتبط بالسياق، ينطلق من فهم المتعلِّمين ومدى قدرتهم على الاستيعاب.

3 ـ مناقشة التفسيرات المعطاة للمفردات والعبارات عن طريق العمل على ملاحظة الفروق المعجمية التي نلاحظها بين المفردات ومرادفاتها والسمات المعنوية التي تميِّزها أو تشترك بها.

4 ـ استثمار المفاهيم المعجميّة للوصول إلى التفسيرات الصحيحة والمناسبة انطلاقاً من مفاهيم الترادف والأضداد والحقل المعجمي ـ المعنوي.

5 ـ ترتيب المفردات والعبارات في الحقول المعجمية المعنوية التي تنضوي تحتها.

6 ـ الوصول إلى المعاني المتضمَّنة في النص انطلاقاً من المعنى المتحصِّل نتيجة شرح المفردات والعبارات وتبيان مميزاتها.

7 ـ القيام بتمارين معجمية ـ معنويّة ترسِّخ المفردات والعبارات المشروحة في ذهن المتعلِّم من خلال نصوص مكتملة.

8 ـ استثمار المفردات والعبارات والتعابير في انتاج نصوص ابداعيَّة يضعها المتعلِّمون.

والعمل المعجمي بمراحله كافة ضروري في كل نشاط دراسة نص؛ ولا يكون تحليل النص وافياً إلا إذا وفّى التحليل المعجمي حقَّه وهو ما يجب القيام به قبل الوصول إلى أي مستوى من مستويات التحليل الأخرى. إنه المدخل أو قل الحاجز الأول الذي يمنع تخطِّيه الوصول إلى المستويات اللغوية الأخرى للتحليل من مستوى صرفي أو نحوي أو معنوي أو جمالي بلاغي أو تداولي.

د ـ تمارين تعلُّميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم

يشكِّلُ شرح المفردات والعبارات من خلال دراسة النص المرحلة الأولى من مراحل العمل المعجمي الذي يؤدي إلى تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم؛ غير

أن هـذه المرحلـة لا تـؤتي ثمارهـا إذا لم تُتْبـعَ بتماريـن معجميـة معنويـة ترسِّـخ المفـردات والعبـارات المشروحـة والمفاهيـم المعجميـة التـي بنيـت عليهـا هـذه الشروحـات وتنمـي بذلـك المخـزون اللغـوي للمتعلِّـم. وسنسـتعرض مجموعـة واسـعة مـن هـذه التماريـن التـي تجمـع العمـل المعجمـي والمعنـوي مـن خـلال موضوعـات محبَّبـة للمتعلمـين تثـير فضولهـم اللغـوي لـكل مـا يسـمعونه ويقرأونـه. وهـذه نمـاذج مـن هـذه التماريـن:

1 ـ فلنتعـرف إلى أسـماء القـرى والمـدن في لبنـان انطلاقـاً مـن أحـرف الأبجديـة: (موقـع الحـرف في بدايـة اسـم القريـة أو المدينـة)

أ ـ : أبلح ب ـ : بيروت ت ـ : تنورين

ث ـ : * ج ـ : جبيل ح ـ : حيداب

2 ـ فلنتعـرف إلى أسـماء القـرى والبلـدات والمـدن في لبنـان الجنـوبي أو الشـمالي أو في جبـل لبنـان أو في البقـاع انطلاقـاً مـن أحـرف الأبجديـة: (موقـع الحـرف في بدايـة اسـم القريـة أو البلـدة أو المدينـة).

لبنان الجنوبي في قراه وبلداته ومدنه:

أ ـ : أرنون ب ـ : بليدا ت ـ :تبنين

ث ـ : * ج : ـ الجرمق ح ـ : حنويه

3 ـ : فلنتعـرَّف إلى أسـماء القـرى والبلـدات والمـدن في لبنـان انطلاقـاً مـن الحـرف الأخـير مـن الاسـم:

أ ـ راشيَّا ب ـ : بيت شباب ت ـ : قَنَّاريت

4 ـ فلنتعـرف إلى أسـماء القـرى والبلـدات والمـدن في لبنـان التـي تتكـون مـن عبـارة انطلاقـاً مـن أحـرف الأبجديّة:

1 ـ : أبو سمرا ب ـ : بيت الدين ت ـ : تل عبَّاس

....

(*) يستبدل حرف الثاء عموماً في العاميَّة اللبنانيَّة بحرف التاء.

5 ـ فلنتعـرف إلى أسـماء القـرى والبلـدات والمـدن في لبنـان التـي تتكـون مـن عبـارة انطلاقاً مـن الحـرف الأخـير للاسـم:

أ ـ : عين عطا ب ـ : جل الديب ت ـ : بيت ملاَّت

يمكن إجراء هذا التمرين على المحافظات اللبنانية كافة.

6 ـ فلنتعرّف إلى اسماء شوارع مدينة بيروت انطلاقاً من أحرف الأبجديَّة:

أ ـ : الاستقلال ب ـ : الباشا ث ـ : التحرير...

...

7 ـ فلنُعِد تسمية شوارع مدينة انطلاقاً من أحرف الأبجدية:

أ ـ شارع الأمير فخر الدين ب ـ : شارع البر

ت ـ : شارع التاج ...

8 ـ فلنتعرف إلى أسماء العائلات في لبنان:

أ ـ اجمـع عـشرة أسـماء لعائـلات تتألَّـف مـن اسـماء مهـن: حـدّاد، قطـاع، طحّـان، طبيـب، تاجر،...

ب ـ اجمـع أسـماء لعائـلات تتألـف مـن اسـماء ألـوان: أزرق، أبيـض، أصفـر، أحمـر، أسـود، أشـقر، أسـمر.

ج ـ اجمع اسماء عائلات تدل على تصغير:

صُغيَّر، نُصير، عُجيل، جُميِّل، هُليِّل،...

د ـ اجمع أسماء عائلات تدل على صفات:

ثابت، عابد، حامد، راغب، ناجي،...

هـ ـ اجمع أسماء عائلات تدل على أسماء:

حرب، سلام، نجدة، صلح، سيف،...

و ـ اجمع أسماء عائلات تدل على نسبة:

بتغريني، بيروتي، صيداوي، زحلاوي، شويري...

ز ـ اجمع أسماء عائلات تدل على اسم علم مفرد أو عبارة:

اسم علم مفرد: هاشم، سليم، خليل، اسحاق، ابراهيم...

اسم علم عبارة: محيي الدين، أبو خير، حب الله، أبو شقرا...

ح ـ أعطِ اسم عائلة ومتعلم آخر يعطي اسم عائلة من عائلات لبنان تبدأ بآخر حرف من اسم العائلة الأولى:

نمر، رحمة، تادروس، سعادة، هاني،....

9 ـ اكتشف معاني العبارات الرائجة الآتية، اشرحها واستعملها في معناها الحقيقي والمجازي:

ـ الرؤوس البيضاء

ـ الرؤوس الحافية

ـ بيت الضيق يسع ألف صديق

ـ كاتم صوت

ـ زاد العيار

10 ـ ألِّف عبارات مثيرة للضحك باستعمالك عبارات بمعناها الحقيقي وهي لا تستعمل إلا في معناها المجازي. مثلاً:

ـ هو يدك اليمنى. أين هي يدك اليسرى؟

ـ هو يشتري سمكاً في البحر أنت اشتري سمكاً في النهر.

11 ـ تأليف «الكتاب السيَّار» وهو الكتاب الذي يؤلِّفه صف بكامله طيلة السنة؛ ويقوم على كتابة العبارات المجازية المستعملة في الحياة اليومية، يأخذ المتعلِّم هذا الكتاب إلى بيته يوماً واحداً ويكتب فيه أو يضيف إليه عبارة واحدة يشرحها في

معناهـا الحقيقـي وفي معناهـا المجـازي ويُـدوَّن اسـمه تحتهـا مـع تاريـخ التدويـن:

ـ العبارة: الشرح :

لا تلعب بالنار: لا تقترب من النار فتحرقك (المعنى الحقيقي)

لا تثير الفتن فقد ترتد عليك وتحرقك

(المعنى المجازي)

الاسم والتاريخ

ـ وضع النقاط على الحروف. ....

ـ حرق المراحل. ....

ـ اليد اليمنى لفلان. ....

ـ للحيطان آذان. ....

12 ـ كيف تبنى المفردات الجديدة في الاستعمال اليومي للغة العربية؟

ـ إبحث عن معجم السيَّارة عند ممتهني إصلاح السيارات:

فيتاس، دبرياج، ديركسيون، مسَّاحات، مقاعد، بنزين،...

13 ـ كيف تبنى المفردات الجديدة في لغة التشاتينغ بين الأصدقاء؟

كَنْسِل، ديليت، ب. ث.، سكنر، سوفت وير، هردوير...

14 ـ التعبير عن العلاقة المنطقيّة التي تربط أركان الجملة:

العمل.............. الهجرة.............. جمع المال........................

العمل .... النجاح .... المكافأة............

التنظيم .... الحياة الناجحة

15 ـ التعبير عن الزمن في اللغة انطلاقاً من مفردات وعبارات محدَّدة ووضعها في نص:

ـ قبل، بعد، بالتزامن،...

16 ـ التعبير عن السببيّة في اللغة انطلاقاً من مفردات وعبارات محدَّدة ووضعها في نص:

ـ بسبب ، للأسباب،

ـ لدواعي ، بداعي،

نهاية

لقد سعينا جهدنا في هذا الفصل الذي خصّصناه لتعلّميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم إلى توجيه الانتباه إلى هذا النشاط الأساسي في تعليم اللغة العربيّة الذي يعيد الاعتبار للمعجم اللغوي كمكوِّن أساسي للغة المتعلِّم. واللغة كما أشرنا في أساسيّات تعليم اللغة العربية وحدة متكاملة لا تستقيم بنيتها إلا إذا كانت قد تأمَّنت كل عناصرها، فالصرف والنحو ضروريان للبناء اللغوي غير أنَّهما لا يكفيان ـ علماً أنه ما من أحد ينتظر دوراً منهما وحيدين ـ والمعجم والمعنى ضروريَّان ضرورة الصرف والنحو، وتكامل هذه المستويات يؤدِّي إلى ما سمَّيناه الوحدة اللغوية. وإذا كان كل مستوى من هذه المستويات يؤدِّي دوره في خدمة التواصل اللغوي، وإذا كان لا تمييز بين مستوى وآخر، فعلينا أن نُعني بالقدر عينه بكل مستوى من المستويات اللغوية المذكورة حتى يكون لنا تعليم ناجح وتعلّم منتج، فتتوزَّع أنشطتنا في تحليل النص بين تمارين صرفية نحوية ومعجمية معنويّة وصولاً إلى المستوى التداولي الذي يدور حول مقاصد المتحدث ونواياه، والذي يعتبر المطمح والغاية من كل استعمال لغوي.

للاستزادة والتوسُّع:

انظر:

1 – Calaque E., David J., (2004), Didactique du Lexique, Bruxelles, Deboeck.

2 – Kaluga M. and kaluga S., (2008), Metaphor awareness in teaching vocabulary, in Learning Language Journal, 36 (2), 249 – 257.

3 – Léon R., (1998), Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, Paris Hachette Education.

4 – Min Hui – tzu, (2008), EFL Vocabulary Acquisition and Retention: Reading plus Vocabulary Enhancement Activities and Narrow Reading, in Language Learning, 58 (1), 73 – 115.

5 – Saint – Dizier P., (2002), Quelques défis et élèments de méthode pour la construction de resources lexicales sémantiques, dans, Revue Française de Linguistique Appliquée, 39 – 51.

6 – Wen – ta T. & Schmitt N., (2008), Toward of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach, in Journal of Research in Language Studies, 58 (2), 357 – 400.

ملخَّص الفصل الرابع:

ـ المعجم كلٌّ مترابط متكامل.

ـ السـياق اللغـوي والجـذر هـما اللـذان يحـدِّدان معنـى المفـردات والعبـارات في اللغـة العربيّـة.

ـ تتكـوَّن اللغـة مـن معجـم أُخضـع لقواعـد النحـو ولا تتكـون مـن نحـو يتمظهـر مـن خـلال المعجـم.

ـ لا تسـتقرّ المفّـردة والعبـارة في الذاكـرة الطويلـة المـدى إلا إذا ارتبطتـا بالسـياق الـذي وردتـا فيـه وبالتأثـير الـذي يتركـه النـص الـذي يحملهـما.

ـ المرحلة الابتدائية هي أكثر المراحل حساسيّة لتكوين المتعلم لمعجمه اللغوي.

أ ـ أهداف تعلُّميَّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم هي:

1 ـ مساعدة المتعلّم على اغناء مخزونه المعجمي

2 ـ مساعدة المتعلّم على اكتشاف المميِّزات الصرفيَّة والمعنويّة للمفردات والعبارات.

3 ـ اكساب المتعلِّم القدرة على اختيار المفردات والعبارات بهدف ربط اللغة بالفكر.

4 ـ تنمية قدرة المتعلِّم على فهم طريقة تكوُّن المعجم.

5 ـ تنمية الحدس اللغوي للمتعلِّم.

ب ـ أساسيَّات تعلميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم هي:

ب ـ 1 ـ مقوِّمات عمليَّة اكتشاف المعنى في النص.

أ ـ ازالة الالتباسات المعنوية في النص.

ب ـ التقاط التلميحات المعنوية الدقيقة والتعمُّق في أبعادها.

ج ـ اكتشاف نية الكاتب في النص وتبيُّن مقاصده.

د ـ إدراكُ المعاني الدقيقة للمفردات والعبارات في السياقات اللغوية المتنوِّعة.

ب ـ 2 العناصر المساهمة في تكوُّن المعنى في النص:

أ ـ أدوات الربط بين الجمل.

ب ـ الأسماء، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة الصفات والضمائر.

ج ـ سلاسل المعاني المبثوثة في النص.

د ـ التقدم المعنوي في النص.

ج ـ مراحل تعلميّة تنمية المخزون المعجمي للمتعلِّم:

1 ـ قراءة النص لاستكشاف المعنى العام.

2 ـ تقديم تفسير للمفردات والعبارات مرتبط بالسياق.

3 ـ مناقشة التفسيرات المعطاة للمفردات والعبارات عن طريق ملاحظة الفروق المعجمية والسمات المعنوية.

4 ـ استثمار المفاهيم المعجمية للوصول إلى التفسيرات الصحيحة.

5 ـ ترتيب المفردات والعبارات في الحقول المعجميّة المعنوية.

6 ـ الوصول إلى المعاني المتضمَّنة في النص.

7 ـ القيام بتمارين معجمية معنوية ترسِّخ معاني المفردات والعبارات من خلال نصوص مكتملة.

8 ـ استثمار المفردات والعبارات في انتاج نصوص جديدة.

الفصل الخامس

مقترحات في تبسيط قواعد اللغة العربية

وفي تيسير تعليمها

الفصل الخامس

مقترحات في تبسيط قواعد اللغة العربية
وفي تيسير تعليمها

ـ هل انتهى التقعيد اللغوي في اللغة العربية؟

ـ هل نحن ملزمون ترداد القواعد التي وضعها القدماء دونما تعديل؟

ـ ما هو القدر الذي يجب الالتزام به من القواعد؟

ـ هل الفوائد والشواذات ضرورية للمعرفة اللغوية للمتعلِّم؟

ـ ما هو المعيار الذي يمكن اعتماده في اختيار المادة القواعدية اللازمة في تعلُّم القواعد؟

ـ هل التفكير اللغوي ملازم لاختيار المادة القواعديّة؟

هذه هي الأسئلة التي كانت في أساس المقترحات التي سنعرضها في تبسيط قواعد اللغة العربية وفي تيسير تعليمها، وهي في ذاتها دعوة إلى كل المهتمّين بتعليم اللغة العربية إلى التفكير في تبسيط قواعدها وتسهيلها على المتعلِّمين للدفع بهم إلى الاقبال على تعلُّم اللغة العربية لغة حياة.

يمكنك عزيزي القارىء بعد دراسة هذا الفصل أن تصبح قادراً على أن:

1 ـ تأخذ بالمقترحات المعروضة في باب تبسيط قواعد اللغة العربية وتيسير تعلُّمها.

2 ـ تميِّز ما يمكن التخلِّي عنه في تعليم بعض المفاهيم القواعدية وما يجب التمسُّك به كأساس قواعدي لازم.

3 ـ تفكِّر في ما يمكنك أن تهمله من الفوائد والشواذات في تعليمك القواعد العربيّة.

4 ـ تساهم في تبسيط قواعد اللغة العربية وتيسير تعليمها لمتعلِّميك في أَيِّ مستوى كانوا دون المساس بجوهر قواعد اللغة العربيّة.

مقترحات في تبسيط قواعد اللغة العربية

وتيسير تعليمها

إن المتتبِّـع للصعوبـات التـي يعـاني منهـا متعلِّمـو اللغـة العربيـة، إن في وعـي الحـركات في القـراءة أو في الكتابـة، وإن في تطبيـق القواعـد اللغويّـة المتشـعِّبة والمحشـوَّة بالفوائـد والشـواذات والمبنيـة عـلى السـماع، يطـرح عـلى نفسـه العديـد مـن التسـاؤلات المـبرَّرة والمحقَّـة. ومـن هـذه التسـاؤلات:

1 ـ لمـاذا لا تـدوِّن اللغـة العربيّـة الحـركات (أو الصوائـت القصـيرة َ ، ِ ـ و، فتحـة، كـسرة، ضمـة) في الكتابـة؟

2 ـ لمـاذا الابقـاء عـلى التغيـير في حـركات المفـردة الواحـدة دون أن يـؤدِّي هـذا التغيـير إلى تغـيُّر في المعنـى؟ ألا يعنـي ذلـك إثقـالاً وأرهاقـاً لذهـن المتعلـمِّ؟

3 ـ لمـاذا تحريـك أواخـر المفـردات في اللغـة العربيـة ونحـن نلاحـظ أن الغـاء هـذا التحريـك في القـراءة السريعـة لا يمنـع مـن فهـم المعنـى؟

4 ـ لمـاذا الابقـاء عـلى الشـاذ والنـادر الاسـتعمال في تعليـم القواعـد وعـدم الاقتصـار عـلى مـا ثبتَّـه الاسـتعمال؟

5 ـ لمـاذا الأخـذ بمبـدأ عـدم جـواز البـدء بسـاكن في اللغـة العربيـة واللهجـات العاميـة تبـدأ الـكلام بسـاكن مـما يسـهِّل عـلى مسـتخدميها وييـسرِّ أمـور تلفُّظهـم بالأصـوات؟

7 ـ لمـاذا نحمِّـل المتعلِّمـين هـذه الأثقـال ونحـن نـدرك أنـه بالامـكان تخفيفهـا لتحبيبهـم باللغـة العربيّـة؟

إن الأخـذ بمبـدأ الاسـتعمال اللغـوي الحـي، المبنـي عـلى حيويّـة اللغـة المسـتمدَّة مـن حيويّـة مسـتعمليها ومـمَّا يفضلِّونـه في اسـتعمالاتهم اللغويّـة، والأخـذ بمبـدأ الاقتصاد اللغـوي القائـم عـلى أن كل تغيـير في الشـكل الـصرفي يجـب أن يترافـق مـع تغيـير في المعنى، وأن لا معنـى ولا فائـدة مـن أي تغيـير في الشـكل الـصرفي لا يترافـق مـع تغيـير في المعنـى، والأخـذ بمبـدأ التيسـير اللغـوي الـذي يسـهِّل شـؤون متعلِّمـي اللغـة ومسـتعمليها انطلاقاً مـن أن القواعـد اللغويـة للّغـة الحيّـة لا يمكـن أن تكـون جامـدة لا تتطـوَّر، فهـي كـما اللغة الحيـة متطـوِّرة بتطوِّرهـا، تتعـدَّل مـع الاسـتعمال؛ ولنـا دليـل عـلى ذلـك في لغـات العـالم كافـة حـين تسـقط قواعـد وتتعـدَّل قواعـد وتضـاف قواعـد بالاسـتعمال وتـأتي المجامـع اللغويـة لتثبـت ذلـك، وإن كانـت عـلى يقـين أن عملهـا هـذا عمـلٌ مؤقـت لأن حيويّـة اللغـة المتدفِّقـة تطيـح بصـورة دائمـة بالقواعـد، وإن كانـت حديثـة العهـد في الاعتـماد؛ كـما أن لنـا دليـلاً عـلى ذلـك في كـثرة القواعـد العربيـة بفوائدهـا وشـواردها وشـواذاتها ومـا هـو رائـج منهـا في الاسـتعمال اللغـوي العـربي الـذي تغـيَّر مـن عـصرٍ إلى آخـر ويتغـيَّر باسـتمرار؛ وأكـثر مـا نـرى هـذا التغـيَّر في المفـردات والعبـارات المسـتعملة والتـي تميِّـز كل عـصر، وفي التراكيـب وفي العبـارات المجمَّـدة التـي تحتـلُّ مكانـة في ثـوب اللغـة في عـصر معـيَّن وتتغـيَّر بتغـيّره، وفي الأخـذ بمبـدأ التسـهيل عـلى المتعلّمـين الصغـار لتخفيـف الحمـل عـن كاهلهـم ولمسـاعدتهم عـلى تعلّـم اللغـة بأيـسر الطـرق واسرعهـا وتحفيزهـم عـلى التعبـير بهـا؛ كل هـذه الاعتبـارات النظريـة اللغويـة والتربويـة العمليـة تمـلي علينـا نحـن اللغويـين التربويـين أن نجيـب عـن التسـاؤلات التـي طرحناهـا في بدايـة هـذا الفصل محاولـين تقديـم مقترحـات تطويريـة لتعليـم القواعـد العربيّـة علَّهـا تسـاهم في ردم الهـوة بـين متعلّمـي اللغـة العربيـة ولغتهـم فتجعـل القواعـد تريـح المتعلمـين وتغنـي اللغـة بالنتـاج العفـوي والمحبَّـب.

مقترحات في باب الصرف:

الاقتراح الأول:

1 ـ الاقلاع عن التمييز بين الأسماء الجامدة والأسماء المشتقّة.

لا معنى للتمييز بين أسماء جامدة واسماء مشتقّة في اللغة العربيّة فإذا كنّا نسلّم بمبدأ الاشتقاق لانتاج المفردات في اللغة العربية فعلينا استنتاجاً أن نقول أن لا مفردة في اللغة العربيّة تُنْتج إلا عن طريق الاشتقاق وإلاّ فلماذا هذه المفردة تُنتج عن طريق الاشتقاق ومفردة أخرى جامدة أو غير مشتقة لا تنتج عن طريق الاشتقاق. هذا تناقض فاضح لا يقبل به عقل عاقل. لذلك فإن الأخذ بمبدأ أن اللغة العربية لغة اشتقاقيّة يملي علينا تعميم هذا المبدأ على كل المفردات، حين ذاك لا يعود في اللغة العربية اسماء جامدة وأسماء مشتقة، فكل الأسماء مشتقّة، منها ما اشتقاقه منتج[1] ومنها ما اشتقاقَه غير منتج الآن؛ لكن ذلك لا يعني أن هذا الاشتقاق لا ولن يصبح منتجاً في وقت من الأوقات لأن الاعتماد على مبدأ الاشتقاق يبقى قائماً دائماً وإن كان غير فعَّالٍ في الوقت الحاضر لهذا الجذر اللغوي.

الاقتراح الثاني:

2 ـ الاقتصار في مصادر الأفعال الثلاثية على ما هو الأكثر شيوعاً واستعمالاً.

---

1 ـ انظر للمزيد من التعمّق في هذه المسألة شاهين عبد الصبور، (1979)، المنهج الصوتي للبنية العربيّة، القاهرة، دار العلوم.

فَمِـمَّا يقـارب الثلاثـين وزنـاً لمصـدر الفعـل الثـلاثي المجـرّد وردت في كتـب اللغـة نقتـصر لكل جـذر عـلى وزن أو وزنـين وتبقـى الأوزان الأخـرى للمتبحِّريـن في علـوم اللغـة، معتمديـن في ذلـك عـلى مـا ثبَّتـه ويثبّتـه الاسـتعمال اللغـوي الحـي.

إن هـذا الاقـتراح لا يغـير شـيئاً في بنيـة اللغـة العربيـة، فـدوره فقـط يقـوم عـلى تيسـير تعلُّـم اللغـة عـن طريـق تبسـيط قواعدهـا القائمـة عـلى الانطـلاق مـما هـو مسـتعمل وحـيٌّ. وهـذا المبـدأ يشـكلٍّ سـنة الحيـاة فمـن منـا يتمسّـك بأشـيائه القديمـة التـي لا يسـتعملها، إنـه يحتفـظ بهـا إلى أن يحـين أوان اسـتعمالها.

الاقتراح الثالث:

3 ـ الاقـلاع عـن تعميـم التصغـير عـلى جميـع المفـردات والاقتصـار عـلى تطبيـق التصغـير عـلى المفـردات التـي هـي في طبيعتهـا قابلـة للتصغـير.

ورد في شرح ابن عقيل لألفيَّة ابن مالك المفردات المصغَّرة الآتية:

فُليـس، تصغـير فِلـس، دُريهـم تصغـير دِرْهَـم؛ عُصيفـير تصغـير عُصفـور، قُـذَيّ تصغـير قَـذَّى؛ سُـفيرج تصغـير سَـفَرجل؛ مُديـع تصغـير مسـتدعٍ، عُلينِـد تصغـير عَلَنِـدْى؛ حَبينيـط تصغـير حَبَنْطـى؛ مُغَيربـان تصغـير مَغـرِب؛ عُشَيشِـيّة تصغـير عَشِـيّة؛ حُبيـلى تصغـير حُبـلى؛ مسـيلمين تصغـير مُسْـلِمين، ومُسـيلمات تصغـير مُسـلمات ومعظـم هـذه الأسـماء لا تقبـل فكـرة التصغـير في الواقـع والطبيعـة. فلـماذا اثقـال ثـوب اللغـة بهـذه المفـردات التـي لا تنتظـم في قاعـدة واحـدة، ولا تـدل عـلى مـا هـو طبيعـي في الوجـود.

فـإذا طبّقنـا قاعـدة التصغـير عـلى مـا يوجـد صغـير مـن جنسـه نكـون عـلى حـق وذلـك مـمّا يجعـل تطابقـاً بـين اللغـة ومعطيـات الطبيعـة كـما لـو قلنـا: كُليـب تصغـير كلـب، نُمـير تصغـير نَمِـر لوجودهـما في الطبيعـة ومنطلقـين مـن وزن فُعَيـل الشـائع؛ أمَّـا

سائر المفردات التي لا تنتظمها قاعدة فلا مانع من اردافها بكلمة صغير أو صغيرة فنقول تُفَّاحة صغيرة بدل تُفيفِحة.

والمفردات التي لا تقبل فكرة التصغير تبقي كما هي دون اي تغيير لأنه لا حاجة لِلَي ذراع اللغة بأشكال لغويّة يصعب انتاجها والقياس عليها ويصعب على المتعلُّم تعلُّمها وقليلاً لا بل نادراً ما يستعملها.

الاقتراح الرابع:

4 ـ الاقتصار في أوزان الفعل الماضي على اثني عشر وزناً هي:

1 ـ فَعَلَ، 2 ـ فَعّل، 3 ـ أفعل، 4 ـ فاعل، 5 ـ تَفعَّل، 6 ـ تفاعل، 7 ـ انفعل، 8 ـ افتعل، 9 ـ افعلَّ، 10 ـ استفعل، 11 ـ فَعْلل، 12 ـ تفعلل وهي الأكثر شيوعاً، وبذلك نترك لدارسي اللغة والمتبحِّرين الأوزان الأربعة العديمة الاستعمال وهي: 1) افعوعل 2) افعالَّ 3) افعنلَلَ 4) افعللَّ.

وعدد الأفعال الموجودة في اللغة العربيّة في كلٍ منها لا يتخطَّى الخمسين فعلاً التي نجدها في بطون المعاجم والتي لا حاجة لمتعلِّمي اللغة العربية بها لأنهم لن يستعملوها. ورائدنا في ذلك سيادة مبدأ الاستعمال اللغوي الحيّ على كل ما عداه من اعتبارات خدمة للغة العربية في تجدُّدها ولمستعمليها في تيسير تعلمُّهم للغتهم وفي تحبيبهم الكتابة بها.

الاقتراح الخامس:

5 ـ الاقتصار على وجه واحد من وجوه الفعل الماضي الثلاثي ألا وهو فَعَلَ.

من المعلوم أن هناك أفعالاً ثلاثية تتغيَّر حركة فعلها دون أن يؤدّي ذلك إلى اي تغيير في معناها مثلاً:

جَمَدَ	وجَمُدَ
نَكَبَ	ونَكِبَ
بَعِدَ	وبَعُدَ
بَرَعَ	وَبَرِعَ وَبَرُعَ

وبما أن النظام اللغوي على وجه العموم لا يقبل أي تغيير صرفي لا يؤدي إلى تغيير في المعنى فإن هذا التعدُّد في الحركات منافٍ للأسس اللغوية التي يبنى عليها النظام اللغوي. لذلك لا مبرَّر لهذا التنوُّع في حركة عين الفعل والتزام فتحها أيسر الطرق للتلفّظ بها ولتيسير حفظها على المتعلّمين.

الاقتراح السادس:

6 ـ الاقتصار في أوزان الفعل الثلاثي المجرَّد باعتبار مضارعه على خمسة هي الآتية:

1) فَعَلَ يَفعَلُ

2) فَعَلَ يَفعُلُ

3) فَعَلَ يَفعِلُ

4) فَعِلَ يَفعَلُ

5) فَعُلَ يَفعُلُ

نعتمد في ازالة الوزن فَعِلَ يَفْعِلُ من بين أوزان الثلاثي المجرد باعتبار مضارعه، على سيبويه في كتابه 2/252 حين يعدِّد بعض هذه الأفعال ويقول «والفتح في هذه الأفعال جيدٌ وهو أقيس» علماً أن عددها قليل في الاستعمال.

الاقتراح السابع:

7 ـ اقتصار عين المضارع على حالة واحدة في الأفعال التي تحتمل حالتين ولا تؤديان إلى تغيير في المعنى.

مثلاَ: شَجَّ	يَشُجُّ	وَيَشِجُّ
رَضِخَ	يَرْضَخُ	ويرضِخُ
عَتَبَ	يعتُبُ	ويَعْتِبُ

بما أن تغيير حركة عين المضارع لا يؤدي إلى اي تغيير في المعنى وهو منافٍ لمبدأ نظامية دلالة الوحدات الصرفية الصغرى، فإنه يمكن الاستغناء عن هذا الترف اللغوي وتخفيف عبئه عن المتعلميّن، والاقتصار على حالة واحدة من حالتيه دون الاضرار بنظام اللغة العربيّة علماً أن تغيير حركة عين المضارع قد يكون ناتجاً عن اختلاف اللفظ بين القبائل العربية.

الاقتراح الثامن:

8 ـ الاقلاع عن تحريك لام الفعل الماضي بالفتحة، وتسكينها لأن هذا الصائت لا وظيفة صرفية أو نحويّة أو معنويّة له.

فَعَلَ ← فَعَلْ

ودليلنا على ذلك أنَّهُ عندما نُصرِّفُ هذا الفعل مع كل الضمائر فإن هذه الفتحة تغيب، لذلك فهي صائت ختم للفعل أو صائت وصْل للفعل مع ما يليه من بعض الضمائر ككتَبَتا وكَتَبَتْ ولا دور لها ولا وظيفة لها صرفية أو نحويّة أو معنوية، إذ لا يؤدِّي وجودها إلى إضافة أيِّ معنى على الفعل، كما أنَّنا نسكِّن عند الوقت في اللغة العربيّة، فلا ضير من حذفها تخفيفاً على المتعلِّمين.

الاقتراح التاسع:

9 ـ الاستغناء عن النون الملحقة بالأفعال الخمسة لأن لا دور لها في تبيان معنى الفعل

بدل تكتبان ← تصبح تكتبا، لن يكتبا ولم يكتبا.

بذلـك يأخـذ الفعـل المضـارع مـن الأفعـال الخمسـة شـكلاً واحـداً في حـالات الرفـع والنصـب والجـزم، ويـترك لأَدوات النصـب أن تبـيِّن أنَّـه منصـوب ولأدوات الجـزم أن تبـيِّن أنـه مجـزوم وتبقـى حالـة الرفـع الحالـة التـي لا يـدلُّ عليهـا دال. وهـذا مبـدأ معـروف في علـوم اللغـة تحـت اسـم الاقتصـاد اللغـوي الـذي ينطلـق مـن شـكل لغـوي لا يحمـل علامـة معيّنـة للدلالـة عـلى أصـل الوحـدة اللغويـة ويجعـل تغيـير الدلالـة مرهونـاً باضافـة مـا يفعـل فعلـه في الوحـدة كالأدوات التـي سـبق الحديـث عنهـا مـن أدوات نصـب وجـزم.

مقترحات في باب النحو

1 ـ الإقـلاع عـن فـرض تحريـك أواخـر المفـردات إلاّ عنـد التخـوّف مـن حصـول لَبْـس في المعنـى.

ينطلق الأخذ بهذا الاقتراح من الأمور الآتية:

1 ـ أن العـرب يقضـون بالتسـكين عنـد الوقـف لذلـك فهـم لا يعتـبرون الحـركات لازمـة أو ضروريـة لوضـوح المعنـى وإلا لأبقوهـا.

2 ـ إن العـرب يقضـون بتحريـك السـاكن لغـرضٍ لفظـي منعـاً لالتقـاء سـاكنين والسـاكن الأول قـد يكـون معربـاً أو مبنيـاً، وبذلـك فهـم لا يعـيرون التسـكين أي دور في الوظيفـة المعنويـة للـكلام، كـما لا يعـيرون هـذا الـدور إلى التحريـك.

3 ـ وجـود جـوازات عديـدة للكلمـة الواحـدة في كثـير مـن الأحيـان فيمكنـك القـول يـا نفـسُ اصـبري ويـا نفـسَ اصـبري ويـا نفـسي اصـبري أو أن تقـول:

بسن الله الرحمنُ الرحيم

وبسم الله الرحمنَ الرحيمَ

وبسم الله الرحمنِ الرحيم[1] وهذه التغيُّرات في الحركات لا تؤدِّي إلى تغيُّر في المعنى.

4 ـ ليـس هنـاك مـن صلـة بـين الحـركات الاعرابيّـة التـي تقـترن بأواخـر الأفعـال ومعـاني

1 ـ الخصائص 1/ 398.

هـذه الأفعـال، إذ لا اختـلاف في المعنـى بـين يجلِـسُ ويجلِـسَ ويجلِـسْ ناتـج عـن الحركـة لأن الحركـة عينهـا ناتجـة عـمَّا يسـبق الفعـل مـن أدوات، وهـي تشـكل بالتـالي جـزءاً مـن الوحـدة الصرفيـة ذات الـدال غـير المتَّصـل؛ والأداة التـي تسـبق الفعـل هـي التـي تغـيَّر معنـاه فتنفـي كـما في لم يَـدْرسْ أو تؤكـد أَنَّ الفعـل لـن يحصـل في المسـتقبل كـما في لـن يـدرُسَ. والواقـع أن السـكون تشـكِّلُ جـزءاً لا يتجـزأ مـن الوحـدة الصرفيـة «لم... والسـكون» لأنَّـه لا وجـود لأي جـزءٍ مـن هـذه الوحـدة الصرفيـة الصغـرى غـير المتَّصلـة دون الجـزء الآخـر المتمِّـم والتابـع لـه. ويؤكـد هـذا الـرأي مـا ذهـب إليـه الدكتـور إبراهيـم أنيـس حـين يقـول: «إنّـه ليـس للحـركات الإعرابيّـة مدلـول وإنَّ الحـركات لم تكـن تحـدِّد المعـاني في أذهـان العـرب الأقدمـين وهـي لا تعـدو أن تكـون حـركات يُحتـاج إليهـا في كثـير مـن الأحيـان لوصـل الكلـمات ببعضهـا»[1].

5 ـ تواطـؤ النحـاة القدامـى عـلى وجـوب تقديـم الفاعـل عـلى مفعولـه إذا خفـى اعرابهـما كـما في «ضرب مـوسى عيـسى» و «وبَّـخَ جـدِّي عمِّـي». هـذا وحـالات التقديـم والتأخـير التـي يُلجـأ إليهـا في اللغـة هـي حـالات يفسِّرهـا المعنـى عمومـاً وتـأتي الحـركات لتؤِّكـده، ولا يمكـن للحـركات أن تعطـي للمفـردات أدواراً لا تكـون لهـا في المعنـى. فالمعنـى لـه الـدور الأسـاسي الـذي لا غنـى عنـه وللحـركات دور تابـع يسـتغني عنـه.

6 ـ في دراسـة أجريـت عـلى «الحـركات الواجبـة في نهايـة المفـردة في النـص»، عـلى نـصٍ مؤلـف مـن مئتـي مفـردة، تبـيَّنَ أنـه ليـس هنـاك مـن ضرورة لأي حركـة يـؤدي حذفهـا إلى لَبْـس في المعنـى لذلـك فـإن مـن الممكـن حذفهـا وقـراءة هـذا النـص بدونهـا وفهـم معنـاه، مـما يعنـي أن تحريـك أواخـر المفـردات نافِـلٌ في اللغـة العربيَّـة وهـو يحمِّـل المتعلِّمـين حمـلاً لا يفيـد في الوصـول إلى المعنـى. فالمعنـى يتـأتىَّ مـن صيغـة المفـردة ومـن جذرهـا ومـن موقعهـا في الجملـة ولا دخـل للحـركات في ذلـك.

---

1 ـ إبراهيم نيس، (1985)، من أسرار اللغة، ص 142.

هل هذا يعني عدم دراسة الاعراب وعلاماته؟

قطعاً لا، هناك ضرورة لدراسة الاعراب وعلاماته لتحديد حركات أواخر المفردات عندما تكون مضافة إلى الضمائر لأن اللغة العربية لا تدوّن الحركات؛ وطبيعة كل لغة هي توالي الصوامت والصوائت فلا يمكن الغاء صائت يشكّل جزءاً من الهيكل الصوتي للمفردة عندما نضيفها إلى ضمير، كأن نقول دخلتُ إلى بيتِه. فالكسرة على التاء واجبة لأنها تشكّل جزءاً أساسياً من هيكل المفردة الصوتي والحركة التي يمكن حذفها هي حركة الضمير الهاء التي تشكّل آخر المفردة.

7 ـ اللهجات العاميّة العربية لا تستعمل التحريك مطلقاً ومستعملوها لا يجدون صعوبة في افهام المعاني التي يقصدونها لذلك فهم قد استغنوا عن التحريك ولم يعد له في لهجاتهم أي وظيفة نحويّة، مما يدلّ بساطع البرهان أن التحريك لا دور له في توضيح المعاني.

1 ـ ردُّ الأحرف المحذوفة إلى الكلمات التي حذفت منها مثلاً:

هذا تكتب هاذا وهذان تكتب هاذان

لكن تكتب لاكن

ونتساءل لماذا حذفت الألف من هذه المفردات فقط؟ لماذا إِثقال ذهن المتعلِّم بهذا الاستثناء الذي لا طائل منه.

2 ـ حذف الألف التي تعقب واو الجماعة في الفعل لأنَّنا إذا ما اعتمدنا معيْار المعنى في التمييز بين الأسماء والأفعال لم يعد لهذه الألف المسماة ألف الاطلاق من مبرِّر وجود.

3 ـ حذف همزة الوصل تطبيقاً لمبدأ جواز البدء بساكن لأننا غالباً ما نبدأ بساكن في اللهجات المحكيَّة العربيّة ولا يشكل ذلك أي اضرار في الوصول إلى المعنى المقصود، فلماذا لا نتبَّع ذلك في اللغة العربية الفصحى علماً أنَّ هذه الهمزة لا دور لها سوى الابتداء ببعض الأفعال وبعددٍ محدَّد من الأسماء وبالاسماء المعرَّفة باللام.

وحذفها يسهِّل على المتعلِّمين حفظ قواعدها المتشعبِّة ويساعد في تيسير الكتابة خصوصاً عندما تقع هذه الهمزة في وسط الكلام فتحذف.

4 ـ تدوين الحركات في بداية المفردات وأواسطها على الوجه الآتي:

= الفتحة

= الكسرة

ــعــ = الضمة بحيث تصبح كتابة الجُملةُ الآتية:

"كتابة الحروف العربيّة" على الوجه الآتي:

"كتابة الحروف العربيّة "

قـد يظهـر هـذا الاقـتراح بليـداً ومملاًّ لنـا نحـن الذيـن يحسـنون القـراءة والكتابـة ويتقنـون التحريـك لـكل مفـردة غـير أن عـدم تدويـن الحـركات أمـرُ صعـب لمتعلِّمـي اللغـة العربيَّـة فلـماذا لا نيسِّر لهـم هـذا الأمـر عـن طريـق تدويـن الحـركات وراء كل حـرف. وتدوينهـا يسـير بهـذه الطريقـة، وهـو أسـهل مـن تدوينهـا فـوق الحـروف، وإذا مـا اعتـاد عليهـا المتعلِّـم اتقنهـا وأحسـن اسـتعمالها ولم تعـد تجعلـه يخطـىء في القـراءة بسـبب غيـاب الحـركات، ونتخـلَّى بذلـك عـن الحـركات بشـكلها المعهـود ونلـزم كُل مـن يكتـب العربيّـة أن يـدوِّن الحـركات التـي لا غنـى عنهـا لأنهـا تشـكِّل ركنـاً أساسـيّاً في بنـاء الهيـكل الصـوتي للمفـردة العربيـة كـما لـكل المفـردات في كل لغـات العـالم لأن هـذا الهيـكل الصـوتي يقـوم عـلى تـوالي الصوامـت والصوائـت مفـردة أم مضعَّفـة، طويلـة أم قصـيرة.

نهاية:

هـذه بعـض المقترحـات في بـاب تبسـيط قواعـد اللغـة العربيَّـة وتيسـير تعليمهـا علَّهـا تسـاعد المعلِّـم في النظـر إلى مـا هـو أسـاسي للأخـذ بـه وعـدم القبـول باختزالـه والتخـلي عنـه لأنـه يشـكل أَساسـاً مـن أساسـيات اللغـة العربيـة، وإلى تمييـز مـا هـو غـير اسـاسي فيمكـن عـدم الأخـذ بـه لأنـه لا يغـيِّر في أساسـات اللغـة العربيَّـة، علـماً أن عـدم الأخـذ بهـذه المسـائل لا يعنـي الغاءهـا مـن اللغـة إنمـا تخفيـف حملهـا عـلى المتعلِّمـين وتـرك دراسـتها للمختصِّـين والمتجرِّيـن في علـوم اللغـة.

إنهـا محاولـة متواضعـة تربويّـة الهـدف، تسـعى إلى تحبيـب المتعلِّمـين باللغـة العربيـة عـن طريـق تخفيـف العـبء عنهـم وتوجيـه جهدهـم واهتمامهـم نحـو مـا هومبـدع في دراسـة اللغـة ونحـو الانتـاج الخـلاَّق فيهـا.

عـسى أن يتفهـم الزمـلاء معـدِّو الكتـب والأسـاتذة المقاصـد مـن وراء هـذا الجهـد ويسـاهموا في الوصـول بـه إلى الأهـداف المرجـوَّة منـه.

للاستزادة والتوسع:

انظر:

1 ـ ابن جني، (1952 ـ 1956) الخصائص، 3 أجزاء، القاهرة، دار الكتب المصريّة.

2 ـ ابن هشام الأنصاري، (1953)، شرح شذور الذهب ومعادن الجوهر، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى.

3 ـ أنيس إبراهيم، (1985)، من أسرار اللغة، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصريّة.

4 ـ سيبويه، (1316هـ ـ 1973) الكتاب، بولاق، المطبعة الكبرى الأميريَّة.

5 ـ طرزي فؤاد، (1973)، في سبيل تيسير العربيّة وتحديثها، أمانٍ لو تتحقق، بيروت، لا دار نشر.

6 ـ " "، (2005)، الاشتقاق، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.

7 ـ " "، (2005)، في أصول اللغة والنحو، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.

8 ـ عبد الصبور شاهين، (1979)، المنهج الصوتي للبنية العربيّة، القاهرة، دار العلوم.

9 ـ فريحة أنيس، (1953)، تبسيط قواعد اللغة العربيّة وتبويبها على أساس منطقي جديد، بيروت، الجامعة الأميركية.

10 ـ " "، (1981)، نظريات في اللغة، بيروت، دار الفكر اللبناني.

11 – O'leary, Delay E. (1923), Comparative grammar of the semitic languages, Paul, London.

12 – Fleisch H. (1961), Traité de philologie arabe, T. 1, Beyrouth, Imprimerie catholique, 550 p.

13 – "   ", (1979), Traité de philologie arabe, T. II, Beyrouth, Imprimerie Catholique 626 p.

14 – Wright W., (1980), Lectures on comparative grammar of the semitic languages, London, Cambridge University Press, 288p.

ملخَّص الفصل الخامس:

مقترحات في تبسيط قواعد اللغة العربية وتيسير تعليمها:

مقترحات في باب النحو:

الاقتراح الأول: الاقلاع عن التمييز بين الأسماء الجامدة والأسماء المشتَّقة.

الاقتراح الثاني: الاقتصار في مصادر الأفعال الثلاثية على ما هو أكثر شيوعاً واستعمالاً.

الاقتراح الثالث: الاقلاع عن تعميم التصغير على جميع المفردات وقصره على المفردات التي هي في طبيعتها قابلة للتصغير.

الاقتراح الرابع: الاقتصار في أوزان الفعل الماضي على اثني عشر وزناً.

الاقتراح الخامس: الاقتصار على وجه واحد من وجوه الفعل الماضي الثلاثي المجرَّد.

الاقتراح السادس: الاقتصار في أوزان الثلاثي المجرّد باعتبار مضارعه على خمسة.

الاقتراح السابع: اقتصار عين المضارع على حالة واحدة في الأفعال التي تحتمل حالتين ولا تؤديان إلى تغيير في المعنى.

الاقتراح الثامن: الاقلاع عن تحريك لام الفعل الماضي بالفتحة.

الاقتراح التاسع: الاستغناء عن النون الملحقة بالأفعال الخمسة.

مقترحات في باب النحو:

الاقلاع عن فرض تحريك أواخر المفردات إلا عند التخوُّف من حصول لَبْسٍ في المعنى.

مقترحات في نظام الكتابة:

1 ـ ردُّ الأحرف المحذوفة إلى المفردات التي حذفت منها.

2 ـ حذف همزة الوصل تطبيقاً لمبدأ جواز البدء بساكن.

3 ـ تدوين الحركات في بداية المفردة ووسطها على الوجه الآتي:

الفتحة:

الكسرة:

الضمَّة:

لائحة المراجع العربيّة:

_ ابن جنّي، (1952 – 1956)، الخصائص، ثلاثة اجزاء، القاهرة، دار الكتب المصريّة.

_ ابـن هشـام الانصـاري، (1953)، شرح شـذور الذهـب ومعـادن الجوهـر، القاهـرة، المكتبـة التجاريّــة الكبرى.

_ أنيس إبراهيم، (1985)، من أسرار اللغة، القاهرة، مكتبة الأنجلومصريّة.

_ الدليمــي طــه عــلي حســين و الدليمــي كامــل محمــود،(2004)، أســاليب حديثــة في تدريــس اللغــة العربيّة،عــمّان، دار الــشروق.

_ الدليمي طه علي حسين،(2009)، تدريس اللغة العربية، إربد، عالم الكتب الحديث.

_ الزيــن عبــد الفتّــاح،(2008)، المفتــاح في تعليــم قواعــد اللغــة العربيّــة وتعلّمها،ديــر الزهــراني، لبنــان.

_ سيبويه، (1316هـ ـ 1973)، الكتاب، القاهرة، بولاق، المطبعة الكبرى الاميريّة.

_ صيّاح انطوان، (2006)، (إشراف)، تعلّميّة اللغة العربيّة، بيروت، دار النهضة العربيّة.

_ " " ، (2008)، تعلّميّة اللغة العربيّة، الجزء الثاني، بيروت، دار النهضة العربيّة.

_ "   " ، (2009)، تقويم تعلّم اللغة العربيّة، بيروت، دار النهضة العربيّة.

_ طرزي فؤاد، (2005)، الاشتقاق، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.

_ "   " ، (2005)، في أصول اللغة والنحو، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.

_ "   " ، (1973)، في سبيل تيسير العربيّة وتحديثها أمان لو تتحقّق، بيروت.

_ عبد الصبور شاهين، (1979)، المنهج الصوتي للبنية العربيّة،القاهرة، دار العلوم.

_ عطيّة محسن علي، (2006)، الكافي في اساليب تدريس اللغة العربيّة، عمّان، دار الشروق.

_ فريحة أنيس، (1953)، تبسيط قواعد اللغة العربيّة وتبويبها على أساس منطقي جديد، بيروت، الجامعة الاميركيّة.

_ "   "،(1980)، في اللغة العربيّة وبعض مشكلاتها، بيروت، دار النهار للنشر.

_ "   " ، (1891)، نظريّات في اللغة، بيروت، دار الفكر اللبناني.

_ كشّاش محمّد، (1989)، الأصول النفسيّة في قواعد اللغة العربيّة، في المشرق، 70، 1.

_ مناهج التعليم العام واهدافها،(1997)، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

_ الموسى نهاد،(2003)، أساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربيّة، عمّان، دار الشروق.

المراجع الأجنبيّة:

- Andrews R., Torgerson G., Beverton S., Freeman A., Locke T., Low G., Robinson A. and Zhu D., (2006), The effect of grammar teaching on writing development, in British Educational Resarch Journal, 32 (1) 39 – 55.
- Borg S., (2001), Self – perception and practice in teaching grammar, in ELT Journal, 55 (1), 21 – 30.
- "   "., (2003), Teacher cognition in grammar teaching: a literature review, in Language Awareness, 12(2), 96 – 108.
- "   "., (2006) Teacher cognition and language education: research and practice, London, England, continuum.
- "   "., (2008), Integrating grammar in adult Tesol classrooms, in Applied Linguistics, 29 (3), 456 – 482.
- Branca s., (2007), Normes et genres de discours, dans Langage et Société, n 119 – 11 – 128.
- Calaque E., David J., (2004), Didactique du lexique, Bruxelles, Deboeck.
- Carter R., Hughes R. and Mc Carthy M., (2000), Exploring grammar in context, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cullen R., (2008), Teaching grammar as a liberating force, in ELT Journal, 62 (3), 221 – 230.

- Cuq J.P., (1996), Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Paris, Didier.
- Ellis R., (2006), Current issues in the teaching of grammar: An SLA Perspective. TESOL Quaterly, 40 (1), 83 – 107.
- Eme E. et Rouet J.F., (20010, Les connaissances métacognitives en lecture – compréhension chez l'enfant et l'adulte, dans, Enfance, 53 (4), 309 – 328.
- Farrell T.S.C., & Lim P.C.P., (2005), Conceptions of grammar teaching; A case study of teachers' beliefs and classroom practices, In TESL – EH., 1 – 12.
- Fleisch H., (1961), Traité de philologie arabe, T.I, Beyrouth, Imprimierie catholique.
- "   "., (1979), Traité de philologie arabe, T.II, Beyrouth, Imprimerie catholique.
- Higgs T.V., (1983), The teaching of grammar: The relationship of structure to communication, Monterey, CA. foreign language center.
- Gardes – Tamine J., (2005), De la phrase au texte, Enseigner la grammaire du collège au lycée, paris, Delagrave pédagogie et formation.
- " - " " J., (2006), La grammaire 2, Syntaxe, Paris, Armand Colin, 3[o"] edition.
- Kaluga M. and kaluga S., (2008), Metaphor awareness in teaching Vocabulary, in Learning Language Journal, 36 (2), 249 – 257.

- Ko Mein – yun, (2008), Teacher talk in grammar instruction: a sociocultural perspective, in The International Journal for Learning, 15 (5), 271 – 280.
- Léon R., (1998), Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, paris, Hachette education.
- Manesse D., (2009), Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant, dans le Français Aujourd'hui, 162, 103 – 112.
- Min Hui-tzu, (2008), EFL Vocabulary acquisition and retention: reading plus vocabulary Enhancement Activities and narrow reading, in Language Learning, 58 (1), 73 – 115.
- Paveau M.A., (2009), La langue sans classe de la grammaire scolaire, dans, Le Français Aujourd'hui, 162, 29 – 40.
- Renvoise C., (2009), Donner sens à l'activité grammaticale, dans, le Français Aujourd'hui, 162, 93 – 101.
- Risselin k., (2008), Des élèves grammairiens: Le travail de langue en atelier, dans le Français Aujourd'hui, 156, 27 – 37.
- Saint – Dizier P., (2002), Quelques défis et élèments de méthode pour la construction de resources lexicales sémantiques, dans, Revue Française de Linguistique Appliquée, 39 – 51.
- Schneider J., (2005), Teaching grammar throught community issues, in ELT Journal, 59 (4),. 298 – 305.
- Tomassone R., (2002), pour enseigner la grammaire, Paris, Delagrave, pédagogie et formation.
- Thu T., (2009), Teacher's Perceptions about Grammar

Teaching, in Alliant internationational University, 1 – 41.

- Wen-ta T. & Schmitt N., (2008), Toward of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach, in Journal of Research in Language Studies, 58 (2), 357 – 400.
- Woods D., (1996), Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision – making, and classroom practice. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wright w., (1980), lectures on comparative grammar of the semitic languages, London, Cambridge University Press.